

PSICOLOGÍA

Anastasio Ovejero Bernal

Las relaciones humanas

Psicología social
Teórica y Aplicada

LAS RELACIONES HUMANAS

Psicología social teórica
y aplicada

COLECCIÓN PSICOLOGÍA UNIVERSIDAD
Bajo la dirección del
Profesor Roberto Colom
Universidad Autónoma de Madrid

Anastasio Ovejero Bernal

LAS RELACIONES HUMANAS

Psicología social teórica
y aplicada

BIBLIOTECA NUEVA

Cubierta: A. Imbert

SEGUNDA REIMPRESIÓN, octubre 2007

© Anastasio Ovejero Bernal, 1998, 2007
© Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 1998, 2007
Almagro, 38
28010 Madrid
www.bibliotecanueva.es
editorial@bibliotecanueva.es

ISBN: 978-84-7030-565-8
Depósito Legal: M-46.580-2007

Impreso en Rógar, S. A.
Impreso en España - *Printed in Spain*

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Índice

INTRODUCCIÓN	11
--------------------	----

PRIMERA PARTE

PROCESOS PSICOSOCIALES BÁSICOS

CAPÍTULO PRIMERO.— Cómo percibimos a las otras personas: la cognición social	19
CAPÍTULO II.— Cómo interpretamos la conducta social: las atribuciones causales y sus sesgos	41
CAPÍTULO III.— Las relaciones humanas como intercambio	55
CAPÍTULO IV.— Procesos de comunicación interpersonal	63
CAPÍTULO V.— La atracción interpersonal	77
CAPÍTULO VI.— Emociones y relaciones íntimas: la conducta amorosa	87
CAPÍTULO VII.— La conducta agresiva o antisocial	109
CAPÍTULO VIII.— La conducta altruista o pro social	133

SEGUNDA PARTE

INFLUENCIA SOCIAL Y ACTITUDES

CAPÍTULO IX.— Procesos de influencia social: la normalización	151
CAPÍTULO X.— Conformismo y obediencia a la autoridad	163
CAPÍTULO XI.— La influencia de las minorías activas	181
CAPÍTULO XII.— Las actitudes	191
CAPÍTULO XIII.— Cambio de actitudes y persuasión	205
CAPÍTULO XIV.— Estereotipos y prejuicios: el «racismo» y la xenofobia	235
CAPÍTULO XV.— Estereotipos de género y discriminación de la mujer	251

TERCERA PARTE

INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA
COLECTIVA Y GRUPAL

CAPÍTULO	XVI.— Psicología social de los grupos: conceptos básicos	267
CAPÍTULO	XVII.— Psicología del comportamiento colectivo: nociones básicas	279

CUARTA PARTE

PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA

CAPÍTULO	XVIII.— Psicología social aplicada: concepciones teóricas y aspectos metodológicos	291
CAPÍTULO	XIX.— Psicología social de la educación	301
CAPÍTULO	XX.— Psicología social de las organizaciones y del trabajo	311
CAPÍTULO	XXI.— Psicología política	323
CAPÍTULO	XXII.— Psicología social jurídica	329
CAPÍTULO	XXIII.— Psicología social de la salud	377
CAPÍTULO	XXIV.— Ambiente físico y conducta social: psicología ambiental y ecología	345
CAPÍTULO	XXV.— Otras aplicaciones psicosociales	355

QUINTA PARTE

ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS
DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

CAPÍTULO	XXVI.— La construcción histórica de la psicología social	363
CAPÍTULO	XXVII.— Modernidad y psicología social: orientaciones psicológicas y sociológicas	387
CAPÍTULO	XXVIII.— El giro posmoderno y las orientaciones alternativas: La psicología social posmoderna	403
CAPÍTULO	XXIX.— El método en las ciencias sociales: cómo investigar en psicología social	427
CAPÍTULO	XXX.— Conclusión: ¿qué es la psicología social?	445
BIBLIOGRAFÍA	455

A Marian

This page intentionally left blank

Introducción

Cada vez es mayor la distancia que separa nuestros conocimientos sobre el mundo físico y material, exterior a nosotros, y nuestros conocimientos sobre nosotros mismos y sobre nuestras relaciones interpersonales. Así, mientras que los avances en la carrera espacial son realmente sorprendentes, habiendo llegado el hombre a la luna hace ya muchos años, o mientras que los avances en la ingeniería genética, armamentos, cirugía médica, etc., son francamente pasmosos, sin embargo, nuestros conocimientos de nosotros mismos y de nuestras relaciones interpersonales no son muy superiores a los que poseían los griegos. De hecho, todavía tenemos mucho que aprender de libros escritos hace 2.500 años como la *Política* y, sobre todo, la *Retórica* de Aristóteles. Decía Teilhard de Chardin (1965, pág. 199) que «el hombre es el más misterioso y desconcertante de los objetos descubiertos por la ciencia». De ahí la enorme dificultad de su estudio. Pues bien, la psicología social es una de las disciplinas que contribuyen, dentro de su campo y de sus posibilidades, a hacer al hombre y su mundo menos misterioso y menos desconcertante. Es más, en este campo hemos avanzado poco no sólo en la *teoría* sino que casi no hemos avanzado nada en la *práctica*. Así, la mayoría de las personas tenemos importantes y graves problemas en nuestras relaciones con nuestra pareja, con nuestros hijos o padres, con nuestros vecinos, con nuestros compañeros de trabajo, etc. Por no poner sino un solo ejemplo, el principal problema a que tienen que enfrentarse la mayoría de los trabajadores no es tanto el horario o las dificultades de la tarea o el cansancio, sino *las relaciones* con sus compañeros o con sus jefes. Pues bien, la disciplina que tiene como objeto de estudio las relaciones interpersonales es la *psicología social*, disciplina de la que existen, incluso en castellano, muchos manuales de psicología social.

¿Por qué publicar uno más? ¿Qué razones lo justifican? Estas razones coinciden con los tres objetivos que me gustaría conseguir en este libro: a) mostrar mi propia perspectiva de lo que es y ha sido la psicología social,

que, evidentemente, no coincide, ni tiene por qué coincidir, con otros manuales publicados; *b*) escribir un libro ameno, dado que la amenidad es una de las principales condiciones básicas para «encandilar» al lector, sobre todo si son los alumnos, y, por consiguiente, para motivarlos a leer o estudiar estas páginas; y *c*) finalmente, desearía que la amenidad no fuera en absoluto impedimento ni excusa para no hacer un libro de la suficiente calidad académica y científica como exige un texto universitario. En definitiva, pretendo alcanzar el no fácil objetivo de elaborar un libro adecuado científica y académicamente, como instrumento útil para la docencia universitaria, y a la vez ameno para los estudiantes e interesante incluso para el público en general, dado que los temas aquí tratados, todos ellos dirigidos a entender *las relaciones interpersonales*, interesan a todo el mundo.

Pero, ¿qué es la psicología social? No es tan sencillo responder a esta aparentemente fácil pregunta. Ante todo digamos que es una disciplina fronteriza. En consecuencia, y dado su carácter fronterizo, el enfoque sociopsicológico es tremendamente útil no sólo para los psicólogos sino también para sociólogos, antropólogos, etc., ya que pretende echar luz sobre la influencia de las fuerzas sociales en las vidas de los individuos, así como ayudarnos a entender aquellos problemas de la humanidad que tienen un origen social, así como su incidencia en la vida cotidiana. En esta línea, estoy plenamente convencido de que un buen manual de psicología social no sólo debe enseñar los conceptos básicos de nuestra disciplina sino también mostrar cómo operan esos conceptos en la vida cotidiana, como he intentado hacer en este libro.

En todo caso, estudiar psicología social y aplicarla a problemas reales es lo que, de alguna manera, hacemos todos a nivel intuitivo, comportándonos como auténticos psicólogos sociales «amateurs»: por ejemplo, continuamente interactuamos con otras personas y analizamos su comportamiento así como el nuestro propio, preguntándonos, ¿por qué actúo de esta manera? ¿qué vio en ella para enamorarse de tal manera?, etc. Pero tales preguntas los psicólogos sociales se las hacen de forma sistemática y buscando respuestas, ocupándose de temas como los siguientes: por qué la gente se comporta violentamente en los estadios de deporte; por qué las modas son tan influyentes; cómo se forman los estereotipos y cómo surgen los prejuicios raciales; a través de qué procedimientos la publicidad y la propaganda ejercen su enorme poder de influencia; cuáles son los efectos de la televisión sobre la formación de niños/as y adolescentes; por qué se divorcia la gente, cómo es posible que la gente sea tan agresiva en ciertas situaciones, etc. También se van a ocupar de aplicar sus conocimientos a solucionar y prevenir problemas sociales reales en los campos educativos, sanitario, laboral, judicial, etc. En resumidas cuentas, la función de la psicología social es, de entrada, doble: por una parte, aumentar nuestros conocimientos sobre la naturaleza humana y el comportamiento de hombres y mujeres, y por otra, ayudar a la mejora de la calidad de vida. Y es que el ser humano es, ante todo, un ser social, que ama, odia, se relaciona con los demás, etc. En consecuencia, en este libro estudiaremos temas

como la formación de impresiones, el conformismo, el cambio de actitudes, la atracción interpersonal, la conducta agresiva, el comportamiento altruista, etc., es decir, los problemas psicosociales relacionados con la conducta social de la gente y sus relaciones interpersonales.

En consonancia con lo anterior, la psicología social debería ocuparse de temas tan amplios como la construcción del yo, las relaciones interpersonales, la ideología, la comunicación, las relaciones intergrupales, el comportamiento colectivo, etc., de tal forma que sus aplicaciones se dirigen a prácticamente todo el campo social: educación, salud, prejuicios y racismo, violencia, rumores, conflictos intergrupales, conducta laboral, relaciones internacionales, etc. Evidentemente, un manual de estas características, dirigido primordialmente a mis alumnos de psicología, no lo puede abarcar todo, aunque sí intentará abarcar lo máximo posible, siempre con el propósito de dar una visión *coherente* de la disciplina, cosa nada fácil dada la enorme heterogeneidad de posturas y teorías, y de proporcionar esa visión coherente desde una posición abiertamente *crítica*, puesto que, a mi modo de ver, la psicología, tal vez más aún que cualquier otra disciplina, o es crítica o sirve como apoyo del estado de cosas establecido, al servicio de los poderosos en los diferentes ámbitos (político, económico y, sobre todo, ideológico). Y, evidentemente, todo ello por fuerza exige, a mi modo de ver, un enfoque eminentemente ambientalista, sin el riesgo de caer en posiciones innatistas o genetistas, que tan en boga están hoy día en ciertos ámbitos y que tan peligrosas terminan siendo para la construcción de una psicología emancipadora. Así, por ejemplo, frente a las tesis exageradamente innatistas mantenidas por Gazzaniga (1993) en un libro titulado paradójicamente *El cerebro social*, el psiquiatra Rojas Marcos (1997) insiste en el enorme poder de las palabras para desarrollar el cerebro y la aptitud para aprender durante el primer año de la vida de los bebés, al afirmar que «investigaciones recientes demuestran que hablar regularmente a los bebés durante el primer año de vida tiene un profundo efecto positivo en el desarrollo de su cerebro y de su aptitud para aprender. El número de palabras dirigidas a las criaturas al día constituye el estímulo más poderoso para agudizar la inteligencia y avivar la capacidad de razonar, de resolver problemas y de relacionarse con los demás... Mientras que los genes gobiernan el desarrollo del cerebro humano antes de nacer, una vez que venimos al mundo son los mensajes del ambiente los que dominan este proceso. El flujo constante de imágenes, de sonidos, de olores, de caricias, y sobre todo de palabras acompañadas de contacto visual y de emoción, es lo que impulsa y determina la organización de la mente del pequeño». Y es que más que un ser biológico, que sin duda también lo es, el ser humano es esencialmente un *ser social*, un *ser relacional*, dado que son las relaciones sociales y principalmente la comunicación significativa, sobre todo la verbal, lo que con más propiedad le constituye en lo que es.

En consecuencia, este libro se ha intentado escribir desde una perspectiva emancipadora, para lo cual ha pretendido tomar, aunque de una forma

bastante limitada, algunos de los poderosos instrumentos de crítica que nos proporciona el pensamiento posmoderno radical. En esta línea, me gustaría comenzar haciendo una crítica al pensamiento ilustrado, del que aún estamos bebiendo hoy día en el mundo occidental. En concreto, si hoy día, 1998, los ilustrados del siglo xviii levantaran la cabeza, se volverían rápidamente a sus tumbas, asustados. Ellos creían en el *progreso*, y creían también que el progreso tecnológico se vería acompañado por el progreso social y humano. En resumidas cuentas, los ilustrados creían que la RAZÓN y dos de sus más tangibles consecuencias, la educación y la ciencia, conllevaban el progreso tecnológico y, con él, el progreso social, moral y humano, de tal forma que a medida que se fuera generalizando la educación y extendiendo la ciencia, los seres humanos serían más altruistas, más solidarios, menos egoístas, menos agresivos y violentos, etc. ¡Pero no fue así! Por el contrario, el siglo xx, que ha visto la llegada del hombre a la luna y la generalización de la enseñanza hasta los 16 ó 18 años en todos los países occidentales, que en cada hogar en esos países existe un aparato de teléfono, otro de televisión, un ordenador, etc., ese siglo xx ha contemplado también las mayores atrocidades de la historia (Revolución Rusa y subsiguiente Guerra Civil, I Guerra Mundial, Guerra Civil Española, II Guerra Mundial, las matanzas por parte de los nazis de judíos, progresistas, gitanos y homosexuales, purgas stalinistas, guerra de la ex Yugoslavia, etc.) con un total de más de cien millones de muertos, sólo en Europa, en esta Europa culta, ilustrada y empapada de progreso científico y tecnológico.

¿Cómo ha sido posible todo ello? Ante todo porque los ilustrados estaban equivocados. El aumento de nuestros conocimientos sobre el mundo físico no supone en absoluto avance paralelo en nuestro conocimiento de nosotros mismos y menos aún en la mejora del género humano. Si acaso, al revés: la *razón instrumental* ha empobrecido moralmente al hombre. Además, la propia psicología ha seguido, a mi modo de ver, un derrotero equivocado, caracterizado por, al menos, estos dos tipos de errores: ha considerado al ser humano como un ser individual y le ha considerado también como un ser racional. Y sin embargo, el ser humano no es ninguna de las dos cosas: no es un ser individual sino, más bien, un ser *social, relacional* (véase Gergen, 1992a; 1996). Y más que racionales, somos seres *emocionales, pasionales*. En todo caso, nuestra conducta, y esto no ha sido tenido en cuenta casi nunca, con frecuencia se debe más a factores externos a nosotros mismos que a factores intrínsecos a nosotros, es decir, nuestra conducta depende en ocasiones más de variables externas que de variables internas o de personalidad: como veremos más adelante, personas con diferentes tipos de personalidad se comportan de forma idéntica en situaciones similares. Y eso es lo que explica que haya habido tantos muertos en este siglo xx: no es que seamos más agresivos y violentos que en épocas pasadas, aunque probablemente tampoco seamos menos. Lo que ocurre es que no es necesario ser violentos y agresivos para matar: basta con ser obedientes y sumisos. La mayoría de esos cien millones de muertos de que hablábamos han sido producidos por personas obedientes en situaciones

muy concretas, sobre todo en condiciones de anonimato y desindividualización, casi siempre en grupo.

Y es que el elevado concepto de *hombre* que tenían los clásicos y que fue recogido por los renacentistas ha recibido cinco serios reveses: 1) El primero se lo dio Galileo cuando mostró que la tierra era un mero satélite del sol y no al contrario, de tal forma que era la tierra la que daba vueltas alrededor del sol y no el sol alrededor de la tierra. La tierra no era en absoluto el centro del universo. Hoy día nos parece algo natural mantener esta tesis, pero en su día no lo era, de tal forma que casi le costó la hoguera a Galileo y Giordano Bruno fue quemado vivo por defenderla; 2) Posteriormente, ya en el siglo XIX, Darwin le proporcionó un nuevo revés al colocar al hombre en su sitio en la escala filogenética: somos una especie animal más, eso sí, la más evolucionada y racional, pero, al fin y al cabo, un animal más. También costó mucho aceptar la teoría de Darwin, que estuvo prohibida por la Iglesia durante mucho tiempo; 3) Ya en el siglo XX Freud le propinó el tercero al poner de relieve que ni siquiera somos animales tan racionales como creíamos. Por el contrario, gran parte del comportamiento humano está determinado por fuerzas irracionales; 4) El cuarto proviene de la psicología social científica de las últimas décadas, cuyos resultados están demostrando repetidamente la fuerza del ambiente, particularmente del ambiente social (grupo, organización, etc.), a la hora de determinar la conducta humana: ni siquiera son internas las variables que explican nuestro comportamiento, sino que, con frecuencia, son externas, ambientales, como mostraron los estudios que veremos con cierto detenimiento de Milgram, Zimbardo o Darley y Latané; y 5) Finalmente, en los últimos años el pensamiento posmoderno está terminando con las ideas ilustradas de razón, de ciencia, de sujeto y de progreso. Así, como mostró Kuhn (1990) el conocimiento científico es más un hecho social que de otro tipo, que obedece más a los intereses y las relaciones de las personas que lo construyen que a razones epistemológicas. En cuanto a la falacia del concepto tradicional de ciencia véase el reciente libro de Di Trocchio (1995) que lleva el explícito título de *Las mentiras de la ciencia: ¿Por qué y cómo engañan los científicos?* El concepto de progreso es una clara falacia, como se constató en el holocausto o en Hiroshima, o como se está viendo ahora mismo en la ex URSS, donde, en ciertos ámbitos, se están alcanzando en 1997 tasas de mortalidad superiores incluso a las de hace un siglo bajo el imperio zarista. Esta idea de progreso es fulminantemente destruida por noticias como la que aparecía recientemente (*El País*, 17 de mayo de 1997), según la cual 400 varones que padecían sífilis fueron incluidos a partir de 1932, ¡y durante las cuatro décadas siguientes!, en un programa de investigación sobre esa enfermedad del Servicio Público de Salud del Gobierno Federal de los Estados Unidos. Pero el objetivo del programa no era curarlos sino utilizarlos como conejillos de indias con la única intención de seguir su evolución física y mental, de forma que incluso cuando se generalizó el uso de la penicilina, a partir de 1947, siguieron sin tratamiento. Nunca intentaron curarlos ni siquiera aliviar sus dolores. Los investigadores federales llegaron al extremo de

prohibir a los médicos y farmacéuticos locales que facilitaran todo tipo de antibióticos a los pacientes. Y todo ello ocurrió en un país occidental, culto y democrático. El Servicio Público de Salud no puso fin a su experimento hasta el 25 de julio de 1972, y sólo cuando los medios de comunicación norteamericanos difundieron escandalizados su existencia. ¡Claro! Eran negros, pobres y además tenían la «vergonzosa» sífilis.

Por consiguiente, debemos ser realistas y conocer mejor las limitaciones de los seres humanos. Debemos conocer bien cuán fácil se nos maneja en grupo, sobre todo en grupos grandes o masas (véase Ovejero, 1997a), cómo nuestra conducta es influida por las variables del ambiente físico, etc. Y un buen conocimiento de nosotros mismos y de nuestras limitaciones, sin ingenuidades y falsos optimismos, nos permitirá mejorar nuestra conducta y nuestras relaciones interpersonales. Por ejemplo, nos será muy útil conocer cómo se forman las primeras impresiones y cuán difícil resulta el cambiarlas, así como su tremenda influencia en las expectativas interpersonales que hacemos así como el fuerte determinismo de estas expectativas en nuestra conducta interpersonal. Éste es el objetivo de este libro, para el que hemos escrito 30 capítulos distribuidos en cinco partes:

La primera (*procesos psicosociales básicos*) consta de ocho capítulos que nos permitirán entender mejor los procesos de interacción social como la percepción social, la comunicación interpersonal, la atracción, la conducta amorosa, la agresiva o la altruista. La segunda (*influencia social y actitudes*) consta de siete capítulos que analizan los procesos de influencia social, las actitudes, los estereotipos y los prejuicios). La tercera, que es una introducción a la psicología colectiva y grupal, consta de sólo dos capítulos sobre la conducta grupal y colectiva, respectivamente). La cuarta parte (*psicología social aplicada*) incluye otros ocho capítulos que se centran en los principales ámbitos de aplicación de nuestra disciplina como el educativo, el laboral, el jurídico, el político, el sanitario y otros. Por último, la quinta sección se compone de cinco capítulos que analizan los aspectos históricos, teóricos, metodológicos y epistemológicos de la disciplina.

No quisiera terminar estas páginas de presentación sin reconocer públicamente que este libro jamás se hubiera escrito sin el trabajo de docenas de psicólogos sociales que trabajan en diferentes campos en las Universidades españolas y en las de otros países, trabajo que he utilizado para elaborar los capítulos que constituyen este texto. Como siempre ocurre en cualquier ciencia o disciplina, nuestro trabajo intenta siempre subirse a los hombros de otros investigadores para aumentar la altura de la atalaya desde la que contemplar, en este caso, el campo psicosocial. Pues bien, cuanto más alta es la cima desde la que miramos, más largo será probablemente el horizonte que alcancemos. Gracias a todos aquellos cuyo trabajo ha hecho posible este libro.

PRIMERA PARTE
PROCESOS PSICOSOCIALES BÁSICOS

This page intentionally left blank

CAPÍTULO PRIMERO

Cómo percibimos a las otras personas: la cognición social

INTRODUCCIÓN

Algo tan central en psicología social como son las relaciones interpersonales dependen en gran medida de la percepción social: nos comportamos con los demás según les percibamos. A veces ocurre incluso que nos hacemos una primera impresión, positiva o negativa, de alguien a quien ni siquiera conocemos. Pues bien, ello influye fuertemente en cómo nos comportamos con él. De ahí la enorme importancia que para la conducta social tendrá la percepción de personas y la formación de impresiones. Como escriben Perlman y Cozby (1985, pág. 149), «los procesos básicos para saber cómo llegamos a conocer a otras personas e interactuar con ellas son un aspecto clave en la comprensión de todas las relaciones sociales», pues tratamos a los demás no tal y como son realmente, sino tal y como los percibimos (Jones, 1990). Ahora bien, la percepción comprende esencialmente dos procesos: 1) La recopilación de los datos estímulo y su recodificación para reducir su complejidad y facilitar su almacenamiento y recuperación en la memoria; y 2) El intento de «ir más allá» de los datos recopilados, con la finalidad de predecir acontecimientos y conductas futuras y evitar así reducir la sorpresa y la incertidumbre. Un caso extremo sería el de alguien que creyera que el color de los ojos refleja un tipo de personalidad: le bastaría ver los ojos de alguien para deducir el tipo de persona que es y predecir así muchos de sus comportamientos futuros. Otra cosa bien diferente es hasta qué punto acertamos o no con nuestras inferencias. Ahora bien, ¿cómo hacemos esas inferencias? ¿Cómo nos hacemos una impresión de los demás? Responder a estas y otras preguntas, con ellas relacionada es el objetivo de este capítulo.

PERCEPCIÓN SOCIAL: DEFINICIÓN

Entendemos por percepción social el proceso por el que llegamos a conocer y pensar a las otras personas, sus características, cualidades y estados internos. La percepción social es, pues, un proceso por el que una persona crea un mundo perceptual coherente, a partir de una serie de estímulos físicos caóticos, y, al igual que la percepción de objetos físicos, la percepción de personas, se caracteriza por estos rasgos: 1) *Activa*: incluso desde un punto de vista fisiológico, la percepción social es un proceso activo; 2) *Selectiva*: de la gran cantidad de estímulos caóticos que nos llegan de una forma también caótica, seleccionamos aquellos que nos interesan, a través de una doble selectividad, la que imponen nuestros propios *filtros perceptivos* (sólo conocemos aquello que puede pasar por nuestros sentidos) y la que depende de nuestra *atención* (sólo nos fijamos en aquello que nos interesa); 3) *Inferencial*: porque a partir de unos datos físicos inferimos conclusiones no físicas (emociones, etc.); 4) *Estructurante*: todo lo que captamos lo estructuramos a nuestra manera, categorizando a las personas como pertenecientes a grupos; y 5) *Estable*: necesitamos percibir a las demás personas como estables. Es decir, que la percepción, tanto la social como la no social, exige la plena participación activa del percibidor, influyendo sobre ella las necesidades corporales y sociales, las variables de recompensa y castigo, el sistema de valores del perceptor, sus características de personalidad, etc.

Sin embargo, a pesar de que, como estamos viendo, existen muchas similitudes entre la percepción de objetos físicos y la percepción de personas, existen también algunas importantes diferencias entre ambos tipos de percepción (Fiske y Taylor, 1991):

1) Las personas son percibidas como agentes causales y los objetos no, o dicho de otra forma, los seres humanos tenemos intenciones de control sobre el medio que nos rodea, lo que explica por qué el factor «engaño» tiene una importancia crucial en la percepción de personas, mientras que es prácticamente irrelevante en la percepción de objetos físicos. El perceptor sabe que los objetivos y deseos de la persona percibida influyen en la información que presenta de sí misma, lo que unido a la ambigüedad que tiene gran parte de la información, hace que el perceptor se implique en un proceso activo, intentando descubrir cómo la persona percibida «realmente es», o cuáles son sus verdaderas intenciones.

2) Las otras personas son semejantes a nosotros, lo que nos permite realizar una serie de inferencias que no podemos realizar en el caso de los objetos. Así, todos tenemos una idea de cómo se siente una persona cuando está triste, cuando le suspenden un examen o cuando le dan una buena noticia, porque nosotros hemos vivido experiencias similares, cosa que no ocurre cuando percibimos objetos físicos.

3) La percepción de personas suele darse en interacciones que poseen

un carácter dinámico. Generalmente, cuando percibimos a otra persona estamos siendo también percibidos por ella. Nuestra mera presencia, el hecho de sentirnos observados o el contexto, pueden hacer que la otra persona *maneje la impresión* que quiera causarnos, presentando o enfatizando ciertas características y omitiendo otras. Además, las expectativas o percepciones respecto a la persona que percibimos influyen en nuestra conducta hacia ella; esta conducta, a su vez, puede influir en la respuesta que la persona percibida, emita, cerrando de esta manera una especie de círculo vicioso. Un estudio interesante que muestra esto es el de Snyder y colaboradores (1977) en el que sus sujetos, estudiantes varones, tenían que hablar por teléfono con una chica «atractiva» con el fin de conocer algo acerca de ella (el atractivo de la chica venía indicado por una fotografía); a otros estudiantes les pidieron lo mismo, sólo que en este caso la chica era mucho menos atractiva. Pues bien, encontraron que los chicos que creían que estaban hablando con chicas atractivas se mostraban más sociables, extravertidos y afectuosos que aquellos que creían que lo hacían con chicas poco atractivas. Más interesante aún fue el resultado que mostraba en las chicas el mismo patrón de respuesta, es decir, aquellas que hablaban con chicos que creían que ellas eran atractivas se mostraban más sociables, afectuosas y extravertidas. De esta manera, los chicos que hablaban con chicas supuestamente atractivas y simpáticas acababan hablando con chicas que se comportaban realmente así, confirmándose de esta manera sus preconcepciones iniciales.

¿POR QUÉ NECESITAMOS HACERNOS UNA IMPRESIÓN DE LOS DEMÁS?

La percepción de las personas es un proceso claramente al servicio de nuestras interacciones, es decir, las personas percibimos a los demás para maximizar los efectos de nuestra interacción con ellas (Fiske, 1992), por lo que nuestra percepción persigue diferentes objetivos que se suelen clasificar en dos grupos (Fiske, 1992, 1993; Hilton y Darley, 1991):

1) *Hacer un diagnóstico o evaluación de la persona percibida*: en este caso la meta de la interacción consiste en que la percepción sea lo más correcta posible, lo que es importante en una infinidad de situaciones cotidianas. Por ejemplo, cuando alguien es entrevistado para un trabajo. En estas situaciones las personas por lo general ponderan todas las posibilidades con gran cuidado, intentan mirar a la persona desde diferentes perspectivas, están abiertas a tanta nueva información como les sea posible y se preocupan por llegar a una impresión correcta. Cuatro factores facilitan el que se dé esta situación: a) *Dependencia de resultados*: cuando lo que se obtiene de la interacción social depende, de alguna manera, de la persona percibida, entonces la motivación para percibirla correctamente es alta. Esto ocurre tanto cuando la dependencia es positiva (por ejemplo, si el otro tiene éxito, nosotros lo tendremos, y si el otro fracasa, nosotros fracasa-

saremos) como cuando es negativa (por ejemplo, si yo gano, el otro pierde, y viceversa). En estas circunstancias, las personas se preocupan por percibir correctamente a los demás porque quieren predecir e incluso controlar sus propios resultados, para lo que necesitan predecir y tal vez incluso influir sobre los resultados de los demás; b) *Estatus subordinado*: tener una posición subordinada en relación con la otra persona (por ejemplo, alumno-profesor, hijo-padre, etc.) significa que nuestros beneficios dependen de la otra persona en mayor medida que los suyos de nosotros. Quienes se encuentran en esta situación de inferioridad estarán más atentos a cómo son quienes se encuentran en la de superioridad que al revés (Snodgrass, 1992); c) *Estigma*: como mostró Goffman, tener un estigma (por ejemplo, padecer el sida, ser ciego, etc.) significa poseer un atributo socialmente desacreditador. Las investigaciones han mostrado que ser una persona estigmatizada influye también en cómo percibe y en cómo es percibida. Cuando se trata de un estigma no visible (por ejemplo, haber sufrido una violación), quienes lo padecen suelen ser especialmente sensibles en sus percepciones. Sin embargo, cuando se trata de un estigma claramente visible (por ejemplo, ser cojo), quienes lo padecen no se muestran muy acertados en sus percepciones, a causa probablemente de que este tipo de personas suelen estar demasiado preocupadas por el manejo de la situación y de cómo se presentan en ella como para estar atentas a una percepción adecuada. Ahora bien, estos factores motivan tanto a hacerse una impresión acertada que con frecuencia llevan a errores de percepción; y d) *Sentirse responsable de la impresión formada*: no sólo nuestra dependencia respecto a las personas con quienes interactuamos favorece que nos esforcemos por formarnos una correcta impresión, sino que también esto ocurre cuando tenemos que dar cuenta ante terceras personas de la impresión que nos formamos (Tetlock, 1991).

2) *Actuar*: en este caso el perceptor persigue algún objetivo específico, y la percepción de las personas presentes en la interacción tiene sólo una relación incidental con este objetivo. En estos casos, como subrayan Morales y Moya (1996), la gente no se preocupa por obtener una representación lo más correcta posible de la otra persona con quien interactúa. Por ejemplo, cuando se va a comer a un restaurante lo más probable es que se tenga que interactuar con un camarero, pero uno no suele estar interesado en averiguar cómo es realmente ese camarero. En estas situaciones solemos estar muy ocupados en otras metas más concretas (examinar la carta y los precios, etc.) poco relacionadas con la formación de impresiones. Este tipo de situaciones tiene lugar con mayor frecuencia que las situaciones de diagnóstico en la vida cotidiana y presentan, igualmente, una mayor variabilidad.

En todo caso, podríamos preguntarnos cómo es posible predecir la conducta de una persona sin hacernos una idea, aunque mínima, de cómo es esa persona. Esta situación es posible principalmente por dos razones (Hilton y Darley, 1991): la primera consiste en que en muchas de las situaciones en las que cotidianamente nos encontramos existen unas normas

reguladoras de la conducta lo suficientemente claras y precisas como para no tener que preocuparnos de averiguar cómo son las otras personas que están en la situación en orden a predecir su conducta. Así, cuando acudimos a un restaurante podemos predecir con un alto grado de precisión que, sea quien sea el camarero, nos traerá una carta, anotará nuestro pedido, lo servirá y nos presentará la factura. De la misma forma, los camareros pueden predecir bastante bien cómo se comportarán los clientes sin necesidad de estudiar su personalidad. La segunda razón estriba en que muchas de las situaciones sociales son en gran medida un proceso de negociación y de influencia mutua. Imaginemos, con Morales y Moya, el caso de un profesor a quien le gusta que sus ayudantes sean pulcros y muy cuidadosos en su trabajo: a la hora de seleccionar estos ayudantes obviamente diagnosticaría si los candidatos parecen ajustarse al tipo de colaborador que él desea. Pero también es muy posible que pueda ahorrarse ese trabajo: el profesor puede haber transmitido, de forma directa o indirecta, a los aspirantes cuál es su tipo de ayudante ideal, con lo que si éstos realmente desean el puesto posiblemente se presenten a la entrevista vestidos con pulcritud y alardeando de su afán de meticulosidad.

¿CÓMO NOS HACEMOS UNA IMPRESIÓN?

Como nos recuerdan Morales y Moya (1996, pág. 76), tradicionalmente en psicología social se han estudiado dos grandes temas en la percepción de personas: a) *La exactitud en la percepción*, o más concretamente, qué características tenían los buenos perceptores, tema que en los años 50 fue abandonado como consecuencia principalmente de la demoledora crítica metodológica realizada por Cronbach y porque no se logró mostrar cuáles eran las características de los buenos perceptores ni tan siquiera si había buenos perceptores; b) La segunda línea de investigación fue la *formación de impresiones*, que vino a reemplazar a la anterior, y que intentaba estudiar cómo los individuos utilizan la diferente información que reciben de una persona estímulo determinada para formarse una impresión relativamente coherente y unitaria de ella. La formación de impresiones no es sino una parte de la llamada *cognición social*, que es el proceso de recoger información sobre las otras personas, organizarla e interpretarla. La cognición social implica, entre otras cosas, formarse impresiones de los otros, buscar las causas de su conducta y recordar cosas sobre las otras personas.

Así pues, ¿cómo nos hacemos una impresión de los demás? Solomon Asch fue el primero en dar una respuesta coherente a este interrogante, sugiriendo dos modelos posibles:

a) *Modelo aditivo*: según este modelo, dada una serie de datos estímulo, la impresión final no será sino la suma de tales datos, de las impresiones parciales. Pero este modelo plantea un serio problema: ¿cómo resolver e integrar la información contradictoria?

b) *Modelo gestaltista*: los diferentes datos estímulos que recibe el individuo son organizados formando un todo, de forma que cualquier información que le llega es asimilada en función de la información que ya tiene: el sujeto organiza en un todo todos los rasgos, influyendo cada uno de ellos en todos los demás, de tal forma que la impresión final será una dinámica no fácilmente predecible. La ventaja de este modelo, evidentemente el preferido por Asch, sobre el anterior quedó demostrada en un experimento del propio Asch en el que un grupo de sujetos recibía una descripción de una persona, desconocida para ellos, que contenía los siguientes rasgos: inteligente, habilidosa, trabajadora, *afectuosa*, decidida, práctica y cauta. Otro grupo similar recibió una descripción que contenía estos rasgos: inteligente, habilidosa, trabajadora, *fría*, decidida, práctica y cauta. Como vemos, las dos descripciones eran similares, con una sola diferencia y era que mientras a unos se les decía que tal persona era *afectuosa*, a los otros se les decía que era *fría*. Pues bien, como suponía Asch y como se deducía de su modelo gestaltista, esta sola diferencia originó un cambio esencial en la impresión que de esa persona se hicieron unos y otros sujetos.

¿Por qué se producían estos resultados? Para explicarlos, Asch hizo la importante distinción entre *rasgos centrales* y *rasgos periféricos*. Son rasgos centrales aquellos que tienen un alto peso específico sobre la impresión final, mientras que serán periféricos los que tengan un bajo peso en esa impresión final. El que un rasgo sea central o periférico depende, según Asch, del contexto, o sea, de los demás rasgos estímulo. Por ejemplo, el rasgo «inteligente» adquiere diferente significado y valor según el contexto (acompañando al término «perverso» se hace negativo y acompañando al término «altruista y desinteresado» se hace positivo). Ahora bien, dado que la centralidad de un rasgo depende de los otros rasgos, entonces un mismo rasgo será central en un contexto y periférico en otro, como de hecho demostró Asch. Así, poseer una deficiente fluidez verbal será un rasgo periférico en el caso de un deportista, y sin embargo será central en el caso de un profesor, puesto que la fluidez verbal es algo importante para ser un buen profesor, pero totalmente irrelevante para, por ejemplo, correr los cien metros.

Como vemos, Asch inició dos importantes líneas de investigación: la primera se refiere a la *integración de la información*, es decir, a las distintas modalidades en que la información es procesada y combinada. En concreto, en ocasiones recibimos informaciones contradictorias sobre una persona (por ejemplo, tenemos una impresión de ella como de una persona puntualísima y un día llega con mucho retraso): ¿cómo integramos esta información contradictoria en una impresión coherente? La teoría de Asch predice que adaptaremos la información contradictoria a la impresión previa (*efecto de primacía*) (si fuera la nueva y contradictoria información la que obliga a cambiar la impresión previa, estaríamos ante un *efecto de recencia*). Ahora bien, si Asch tiene razón y el efecto de primacía es realmente más influyente que el de recencia, entonces también serán importantísimas en el comportamiento interpersonal las primeras impresiones

que nos hacemos de los demás. De ahí los intentos de la gente por manejar las impresiones, sobre todo las primeras impresiones. En efecto, como sabemos, no contamos a los demás todas las cosas que nos ocurren o que nos conciernen. Por el contrario, unas cosas las contamos a todo el mundo, otras sólo a algunos y, finalmente, otras, generalmente menos positivas para nosotros, no se las contamos a nadie. Es lo que se llama *presentación de uno mismo* o manejo de impresiones. La segunda línea de investigación iniciada por Asch se refiere a *las teorías implícitas de personalidad*, que veremos después y que pretende responder a esta pregunta: ¿existen relaciones relativamente estables entre rasgos?

Secord (1958) señalaba hace años tres tipos de factores como determinantes de la formación de impresiones:

1) *Determinantes sociales y culturales*: estos determinantes son muy influyentes. La cultura contribuye en gran medida a la formación de las impresiones y contribuye de varias formas: *a)* Poniendo su acento selectivo en ciertos rasgos (por ejemplo, en nuestra cultura, a la hora de hacernos una impresión de alguien, tiene más importancia la corbata que el color de los calcetines); y *b)* Proporcionando categorías ya hechas como las de sexo, edad, raza, etc. Más en concreto, fueron muchos los autores que durante las décadas de los 40 y 50 analizaron la influencia de los factores sociales sobre la percepción, incluso física (Bruner, Postman, etc.), de los que destacamos el estudio clásico de Goddman (1947) que mostraba, simplificando un poco, que los niños pobres percibían la misma moneda como de mayor tamaño que los niños ricos. La obra de estos autores, particularmente de Bruner, «ha contribuido notablemente a despertar el interés psicosociológico por el análisis de las variables socioculturales del proceso perceptivo-cognitivo. Con ello, rellena un vacío teórico importante» (Blanch, 1983, pág. 169).

2) *Los propios procesos de inferencia*, tan estudiados después dentro de la temática general de la cognición social (véase un amplio y reciente análisis en Páez, Marques e Insúa, 1994, capítulos 5, 6 y 7). A causa de su interés, después veremos dos apartados relacionados con esto: las teorías implícitas de personalidad y los esquemas.

3) *Las características o atributos del perceptor*: tema que aunque cada vez se estudia menos, no deja de tener su importancia. Retomando el ejemplo anterior, a la hora de hacerse la gente una impresión de otra persona va a tener importancia, en nuestra cultura, el llevar o no corbata así como su color. Ahora bien, ello no será ajeno a las características del perceptor. De hecho, por no poner sino un ejemplo, a unos les caerá mejor su profesor si lleva corbata y a otros les caerá mejor si no la lleva.

A pesar de las críticas que recibió, el modelo de Asch siguió recogiendo partidarios y recibiendo apoyos empíricos no sólo en el campo de la formación de las impresiones sino también en otros como la psicología del rumor o los estereotipos, de los que el primero lo veremos brevemente en este mismo capítulo y al segundo le dedicaremos un capítulo específico.

Baste decir ahora que unos rasgos serán percibidos más fácilmente y utilizados con mayor probabilidad, dependiendo sobre todo de estas variables (Morales y Mora, 1996): *a)* Efecto de primacía, según el cual, como ya hemos dicho, los atributos que percibimos primero tienen más probabilidades de ser utilizados como categorías que los que percibimos más tarde; *b)* Algunos atributos físicos, como el color de la piel, el sexo, la edad, el atractivo físico o algunos estigmas físicos, dado que suelen ser los primeros rasgos que se perciben, además de que algunos de ellos (por ejemplo, la edad o el color de la piel) suelen ser claros indicadores de estereotipos; *c)* La saliencia contextual, es decir, alguna característica que por diferentes razones destaque entre las restantes, como por ejemplo, una mujer en un grupo de hombres, o un señor mayor en un grupo de niños, etc.; y *d)* La accesibilidad o disponibilidad de la característica, lo que suele depender de su utilización reciente o de que se haya activado a menudo en el pasado. Por ejemplo, si al salir de un conferencia sobre sectas vemos a una mujer que pertenece a una de ellas, utilizaremos la categoría «perteneciente a una secta» antes que la de «mujer».

En todo caso, a la hora de hacernos una impresión, tendemos a prestar atención principalmente a estos tres tipos de información: *a)* información sobre la pertenencia a grupos o categorías sociales (sexo, clase social, etc.); *b)* información sobre las características de personalidad (fundamentalmente, en nuestra cultura, la inteligencia, la amabilidad, y el ser trabajador, servicial, honesto y bondadoso) y otras características como las físicas, principalmente el atractivo físico, que es absolutamente central en la formación de impresiones de los occidentales, pues como han mostrado los psicólogos sociales, parece que seguimos el supuesto de que «lo bello es bueno» o, como dice un viejo aforismo, «la cara es el espejo del alma»; y *c)* información sobre la conducta: obviamente, también van a desempeñar un papel central en nuestras impresiones los comportamientos concretos de las personas.

Y tampoco debemos olvidar el papel tan importante que en la formación de impresiones desempeña la *comunicación no verbal*. A las personas les interesa controlar o manejar las impresiones que los demás se hacen de ellas, y a través de ello intentar ejercer el poder, persuadir, dar retroalimentación o engañar. Y generalmente los indicadores no verbales tienen un mayor impacto que los verbales en los cambios de impresiones, siendo responsables de aproximadamente diez veces más variación que los verbales (Walker, 1977). Y entre las señales no verbales, las más influyentes en las impresiones son la mirada, la distancia y el contacto físico.

Pero difícilmente entenderíamos bien cómo nos hacemos una impresión de los demás sin tener en cuenta, cuando menos, dos subprocesos básicos en tal proceso como son las teorías implícitas de la personalidad y los esquemas.

TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA PERSONALIDAD

Los estudios de Asch mostraron que la impresión no se forma sobre el vacío, que no utilizamos sólo la información que recibimos, sino que vamos más allá de la información de que disponemos realizando inferencias y poniendo algo de «nuestra propia cosecha». En suma, no sólo combinamos la información disponible para hacer una impresión, sino que también de los rasgos estímulo que tenemos inferimos otros rasgos de que no dispone-mos. ¿Cómo hacemos estas inferencias? De diferentes maneras, pero prin-cipalmente a través de lo que llamamos en psicología social *teorías implí-citas de personalidad* (TIP) (Leyens, 1987), que son las creencias acerca de qué rasgos o características de las personas aparecen generalmente juntas. Por ejemplo, cuando sabemos que alguien es juez inferimos que es severo, estricto y poco jovial. Son *implícitas* porque estas teorías no suelen estar formuladas en términos formales, siendo con frecuencia incluso inconscien-tes, con lo que difícilmente su veracidad o falsedad puede ser puesta a prueba de manera que el individuo continúa utilizándolas incluso aunque sean falsas, tendiendo a fijarse en los datos de la realidad que confirman sus TIP más que en los que las niegan o cuestionan. A pesar de que el con-tenido de estas teorías puede ser muy amplio, en general suelen referirse a atributos personales o rasgos de personalidad.

Ahora bien, estas teorías son idiosincrásicas, es decir, propias de cada individuo: cada uno de nosotros nos formamos unas teorías diferentes en función de nuestra propia experiencia, también diferente en cada caso. Así, alguien puede creer que las personas con ojos negros son supersticiosas y conservadoras, mientras que otro puede creer que los rubios son malvados, peligrosos y poco dignos de confianza. O, por recordar el mismo ejemplo expresado por Moya, un individuo al oír de otra persona que es «comu-nista» inmediatamente piensa que será desinteresada, igualitaria y lucha-dora, mientras que otro asociará «comunista» a ser intransigente, dogmá-tica y anticuada. «No obstante, a pesar de esta variabilidad individual, existe cierto consenso o coincidencia entre los integrantes de una determi-nada sociedad o grupo social —especialmente en determinados momentos históricos— en sus TIP» (Moya, 1994, págs. 106-107).

¿Por qué somos tan dados a utilizar las TIP? Principalmente, como muchos otros fenómenos sociocognitivos (categorizaciones, estereotipos, etc.), por *economía cognitiva*. Como escribe Moya, al igual que las estruc-turas cognitivas, una de las principales razones de ser de las TIP consiste en la necesidad que tenemos de estructurar, dotándolas de orden y signifi-cado, nuestras percepciones de la realidad, y de hacer esto de la forma más sencilla posible. Así, si nos presentan a alguien como estudiante de filoso-fía o como estudiante de educación física, posiblemente iniciemos la con-versación hablando de cosas diferentes con cada uno de ellos (de cultura con el primero y de fútbol con el segundo, por ejemplo). Ello es así por-que, acertada o equivocadamente, poseemos unas TIPs según las cuales los

estudiantes de filosofía están interesados por la cultura y los de educación física por los deportes.

LOS ESQUEMAS SOCIOCOGNITIVOS

La mente no es una especie de saco donde el individuo va arrojando, sin orden ni concierto, todo lo que va conociendo y aprendiendo a lo largo de su vida. Por el contrario, como afirman Morales y Moya (1996, pág. 112), el conocimiento que tenemos de la realidad está almacenado en nuestra mente con una cierta estructura, estructura que recibe diferentes nombres (hipótesis, guiones, esquemas, categorías, prototipos, actitudes, marcos, temas, etc.), y que cumplen fundamentalmente dos funciones: en primer lugar, simplifican cuando hay demasiada información y, en segundo, añaden información cuando ésta es escasa, permitiendo al perceptor ir más allá de la información suministrada por la realidad. Aunque, como hemos dicho, las estructuras cognitivas han sido denominadas de diferentes maneras, el concepto más utilizado para designarlas es el de *esquema*.

Un esquema es una estructura cognitiva que representa un conocimiento organizado acerca de un concepto dado o de un tipo de estímulo. En los esquemas se distinguen dos componentes fundamentales, unos fijos y otros variables. Los componentes fijos son aquellos que han de darse necesariamente para que se dé el esquema. Si alguno de ellos falta, el esquema no se activaría en la mente de la persona. Así, por ejemplo, cuando percibimos a alguien, para que se active el esquema de «homosexual» han de darse unos elementos de forma inevitable (por ejemplo, que la persona percibida sienta atracción sexual hacia personas de su mismo sexo); si no se da esa percepción, se activaría cualquier otro esquema, o ninguno, pero no el de homosexual. Los componentes variables son una especie de huecos sin especificar que permiten integrar todas las variaciones del esquema que se dan en la realidad. Así, por ejemplo, una persona homosexual puede ser alta o baja, amante del fútbol o no, etc. No obstante, esta parte variable suele tener ciertos límites (por ejemplo, en relación con la edad, es probable que casi nadie aplique el esquema homosexual a un niño de cuatro años) (Morales y Moya, 1996, págs. 112-113).

Pero tanto la percepción como la memoria no son asuntos puramente cognitivos sino también sociales que dependen de elementos de la estructura cognitiva como por ejemplo de los esquemas. Una vez se ha activado un esquema, éste influye en qué es lo que la persona percibe, la rapidez de la percepción, cómo interpreta lo percibido y qué percibe como semejante o diferente (Fiske y Taylor, 1991, pág. 122). Así, numerosos estudios han mostrado la influencia que la activación de una estructura cognitiva determinada tiene sobre la atención. Por ejemplo, Cohen (1977) presentó a sus sujetos una película en la que una chica realizaba en su casa diversas actividades cotidianas (se preparaba el desayuno, desayunaba, etc.). A un grupo de sujetos les dijo que la chica era bibliotecaria mientras que a otros

les dijo que era camarera. Pasado un tiempo se les pidió que expresaran todo lo que recordaran de lo que habían visto en la película. Pues bien, los resultados mostraron que cada grupo recordaba más acciones y detalles congruentes con el esquema que previamente se había activado (camarera *versus* bibliotecaria), a pesar de que todos habían visto exactamente lo mismo, es decir, la misma película: quienes creían que era camarera recordaban que la chica mientras desayunaba leía una revista del corazón, mientras que quienes creían que era bibliotecaria recordaban más que en la estantería había un libro de Nietzsche. Este resultado fue interpretado en el sentido de que el esquema guiaba la atención y la memoria de los sujetos hacia unos determinados elementos de la película, en este caso congruentes con el esquema. Y es que los recuerdos no son reproducciones de experiencias que están almacenadas en la memoria, sino que los recuerdos son construcciones realizadas en el momento de la recuperación de la información. Un segundo ejemplo lo encontramos en un estudio de Vallone y colaboradores (1985) en que estos autores presentaron a sus sujetos, estudiantes pro israelíes y pro palestinos, una serie de noticias de televisión que describían la masacre que en el año 1982 realizaron los israelíes en los campos de refugiados del Líbano y se les preguntó si las noticias estaban sesgadas a favor de Israel o a favor de los palestinos (una puntuación de 9 indicaba que las noticias se percibían como muy sesgadas a favor de Israel, una posición de 1 como sesgadas en contra de Israel y 5 como neutrales). Cada grupo de sujetos percibió las noticias como contrarias a su posición: los estudiantes pro israelíes las calificaron con una puntuación media de 2,9 puntos, mientras que los pro palestinos con un 6,7.

Ahora bien, ¿cómo se activan las estructuras cognitivas? Responder a esta pregunta es importante porque dependiendo de qué esquema se active, así será la percepción de la realidad. Por ejemplo, hace ya veinte años que Duncan (1976) encontró que, ante la visión de una misma conducta (un chico empuja a otro), las personas que activaron el esquema «negro», aplicado al agresor, calificaron el hecho como más violento que las que habían activado el esquema «blanco». Pues bien, la activación de un esquema determinado depende principalmente de estos dos factores (Morales y Moya, 1996):

a) *Características de la información estimular*: los esquemas que están relacionados con características visibles de los estímulos es probable que se activen con mayor facilidad que aquellos otros que no tienen esta cualidad (Fiske y Taylor, 1991, pág. 144). Entre las características visibles ocupan un lugar destacado aquellas que tienen que ver con el aspecto físico, como la edad, la raza, el sexo o el atractivo físico. No obstante, conviene tener en cuenta que lo que hace a esta información especialmente activadora de esquemas no es sólo su carácter físico, sino sobre todo el significado social que en nuestro medio se le ha dado a esa apariencia física (Oakes, 1989). Así, resulta evidente que una persona de raza negra es muy probable que active nuestro esquema correspondiente basado en la raza, y esto lo hace

porque, generalmente, lo primero que percibimos de ella es el color de su piel. Sin embargo, no debe de olvidarse que el hecho de que el color de la piel (y unos colores concretos más que otros) llame la atención es una construcción social. En apoyo de esta afirmación, piense en la cantidad de características físicas de la gente que no ponen en funcionamiento esquemas específicos, o que lo hacen con mucha menor claridad y fuerza de lo que lo hacen los ejemplos que hemos puesto, sencillamente porque no tienen significado social (por ejemplo, chato, llevar o no gafas, etc.).

b) *Características del perceptor*: el segundo factor del que depende qué esquemas son activados lo constituye el propio perceptor. Además del conocimiento (cantidad, estructuración, etc.) que cada persona tiene, hay dos aspectos que han atraído más la atención de los investigadores: el estado de ánimo y las metas u objetivos de las personas. En general, resulta más probable que se activen esquemas que sean congruentes con el estado de ánimo del perceptor. Si éste está triste o deprimido, probablemente percibirá los aspectos negativos de la realidad que le rodea. Por el contrario, si está alegre y optimista, es más probable que resulten activados los aspectos positivos. Como ha mostrado Forgas (1992) en una revisión de los trabajos sobre afecto y percepción social, existe abundante evidencia que sostiene que las personas perciben e interpretan a los demás según sus sentimientos en ese momento y según los objetivos que persigan.

SESGOS PERSPECTIVOS E INFERENCIALES

Ya hemos dicho que cuando percibimos y, más aún, cuando nos hacemos una impresión de los demás, no nos conformamos con los datos de que disponemos, sino que, a través de diferentes procesos, *inferimos otros datos* que no están entre las informaciones de que disponemos. Tal proceso de inferencia es básico, pues es lo que nos ayuda a intentar prever la conducta de los demás, a ajustar la información a nuestros intereses y a nuestras ideas, etc. Y es justamente en estos procesos donde realmente cometemos importantes errores, muchos de ellos sin duda sistemáticos (sesgos). Más en concreto, a partir de una serie de variables psicosociales (necesidades, grupos de pertenencia, estereotipos, etc.), inferimos datos que no están ahí y que «nos interesa» inferir. En este proceso cometemos muchos errores y sesgos de considerable importancia. Entre ellos, algunos de los más frecuentes son los siguientes (véase Myers, 1995, capítulos 2 y 3):

1) *Sesgo de la visión retrospectiva*: es la tendencia a exagerar, *después* de conocer el resultado, la capacidad que tenemos para prever la forma en que algo sucedió. Por ello también se le suele conocer con el nombre de «ya lo decía yo» o «lo sabía desde el principio». Así, Leary (1982) encontró que sus sujetos creían en 1980, pocos días antes de las elecciones presidenciales norteamericanas, que la disputa entre los dos candidatos estaba muy reñida como para hacer previsiones y que, si acaso, se produciría una

ajustadísima victoria de Reagan sobre Carter. Tras las elecciones, después de la victoria de Reagan, los mismos sujetos de Leary señalaban que ellos ya habían dicho que ganaría Reagan con un importante margen. Lo mismo fue encontrado por Powell (1988) tras el nuevo triunfo de Reagan, esta vez ante Mondale, en 1984. Y es que, como subraya Myers (1995, pág. 26), «descubrir que algo ha pasado lo hace parecer más inevitable».

Este fenómeno puede demostrarse de varias formas. Veamos dos: Primera, pídale a la mitad de un grupo que prediga el resultado de algún acontecimiento actual, por ejemplo, cuál será el resultado de un competido partido de fútbol entre el Real Madrid y el Barcelona. Pídale a la otra mitad, una semana después de que se conozca el resultado, que diga qué previsión hubieran hecho ellos antes del partido. Algo parecido fue lo que hicieron Bolt y Brink cuando invitaron a sus sujetos que predijeran el voto del Senado de los Estados Unidos sobre el controvertido nombramiento de Clarence Thomas para la Corte Suprema. Pues bien, el 58 por 100 predijo su nombramiento. Una semana después de su confirmación, pidieron a una muestra similar de sujetos qué hubieran predicho ellos: el 78 por 100 dijo: «Yo creía que sería aprobado». Segunda, muestre a la mitad de un grupo un descubrimiento psicológico y a la otra mitad el opuesto. Por ejemplo, dígale a la mitad del grupo: «Los psicólogos sociales han encontrado que, a la hora de elegir nuestros amigos o de enamorarnos, somos atraídos más por personas cuyos rasgos son diferentes a los nuestros. Parece ser cierto aquel viejo dicho de que “los opuestos se atraen”». Pero a la otra mitad dígale lo contrario: «Los psicólogos sociales han encontrado que, a la hora de elegir amigos o de enamorarnos, somos atraídos más por personas cuyos rasgos son similares a los nuestros. Parece ser cierto aquel viejo dicho de que “pájaros de un mismo plumaje vuelan juntos”». Después, pídales a todos ellos que digan si, para ellos, tales resultados son «los que esperaban» o, por el contrario, «les resultan sorprendentes». Pues bien, los resultados seguramente mostrarán que todos afirmarán que eso es lo que ellos esperaban: «Eso ya lo sabía yo».

Si se me permite extrapolar estos datos al caso concreto de la enseñanza/aprendizaje de la psicología, diré que, ciertamente, estamos ante uno de los problemas con que se encuentran los profesores de psicología, dado que cuando explican los hallazgos de la disciplina, suelen parecerles excesivamente obvios a quienes los escuchan («eso ya lo sabía yo»). Y el problema afecta también, de forma más dramática, por sus consecuencias, a los estudiantes de psicología, dado que cuando deben responder en un examen a preguntas de varias alternativas, todas ellas, o al menos varias de ellas, les parecen ciertas, cuando sólo lo es una. De ahí que a veces los exámenes de opción múltiple les parezcan a los estudiantes de psicología, a veces, sorprendentemente difíciles.

2) *Sesgo de perseverancia en la creencia*: consiste en la persistencia de nuestras creencias y concepciones iniciales, cuando su fundamento ya se ha desacreditado, pero subsiste una explicación de por qué la creencia podría ser cierta. Y es que resulta sorprendentemente difícil demoler una creencia

falsa una vez que la persona ha elaborado una razón fundamental en que apoyar tal creencia. Pero lo grave es que tendemos siempre a buscar razones en las que apoyar nuestras creencias. Por ejemplo, Anderson, Lepper y Ross (1980), después de darles a sus sujetos dos casos concretos para que los examinaran, les pidieron que decidieran si las personas que asumen riesgos serían buenos o malos bomberos. A unos se les daba un caso en el que se observaba que era bueno asumir riesgos mientras que a los otros se les daba el caso opuesto en el que se mostraba claramente que era peligrosísimo para un bombero asumir riesgos. Después se les pidió que escribieran las razones por las que ellos creían que era así, con lo que cada grupo se formó una teoría opuesta respecto a este tema, de tal forma que incluso cuando la información fue desacreditada al explicarles que los datos del caso habían sido inventados por el experimentador con el simple propósito de la investigación, los sujetos *continuaron creyendo que «su teoría» era cierta*. Una implicación de esto es que cuanto más examinamos nuestras propias teorías y explicamos cómo podrían ser ciertas, más nos vamos cerrando a la información que desafía nuestras creencias. Por ejemplo, una vez que consideramos por qué un acusado podría ser culpable o por qué alguien de quien tenemos una primera impresión negativa actúa de esa manera, mas nuestras explicaciones pueden sobrevivir, incluso desafiando toda evidencia contraria (Jelalian y Miller, 1984). Así, si nos dicen que se ha descubierto que fue un compañero nuestro quien venía robando desde hace dos años en la facultad, en seguida vamos construyendo una teoría que dé una explicación coherente de tal hecho, y para ello me iré formando una impresión negativa de tal compañero, iré recordando algunas de sus conductas y de sus dichos que parecían explicar su personalidad «ladrona», etc. Si unas semanas después nos dicen que era un error, que el ladrón no era él, sino otra persona, ajena a la facultad, pero que coincidía con él en el nombre, será ya difícil borrar la imagen negativa que de él me he hecho. Sabré que él no robó, pero sigo convencido de que podría muy bien haber sido él. En esto se basa la conocida frase, creo que goebbelsiana, de que «difama, que algo queda». Esto algunos políticos y algunos periodistas lo saben muy bien: no queda algo, queda muchísimo. Y es que nuestras creencias y expectativas afectan poderosamente a la manera en que percibimos e interpretamos los acontecimientos. Somos prisioneros de nuestros propios patrones de pensamiento. Y todo ello porque, y esto me parece uno de los pilares fundamentales que nos ayudan a entender toda la psicología, *nuestras preconcepciones controlan nuestras interpretaciones y hasta nuestros recuerdos*. La realidad la vemos siempre a través de nuestra percepción, de nuestras categorías, de nuestras creencias e interpretaciones previas. Y, a su vez, nuestras creencias moldean nuestras interpretaciones. Así, en un interesante estudio, Rothbart y Birrell (1977) presentaron a sus sujetos la foto de un hombre para que evaluaran su expresión facial. A la mitad se les dijo que se trataba de un líder de la Gestapo y que era responsable de horribles experimentos médicos en un campo de concentración. A la otra mitad se les dijo que era un líder antinazi clandestino y que

había salvado a miles de judíos. Pues bien, ante la misma fotografía de la misma persona, los sujetos del primer grupo juzgaron que su expresión facial era cruel, mientras que los del segundo la juzgaron amable y simpática. Y tal vez lo más grave, como dijimos antes, es que resultará difícil que cambien estas impresiones.

¿Podemos evitar este sesgo y sus terribles consecuencias? Existen básicamente dos formas: la primera, muy socorrida pero poco eficaz y totalmente insuficiente, consiste en intentar ser objetivos y no tener prejuicios. La segunda, mucho más eficaz y menos utilizada, consiste en intentar explicar, buscando razones para ello, cómo podrían no ser acertadas mis creencias y sí las contrarias. Así, incluso experimentalmente, encontró Anderson (1982; Anderson y Sechler, 1986) que intentar explicar por qué una teoría opuesta a la nuestra puede ser verdad reduce e incluso elimina el sesgo de la perseverancia de la creencia. Por consiguiente, sería un sano ejercicio contra la intolerancia en nosotros mismos el obligarnos, al menos de vez en cuando, a explicar por qué la creencia opuesta a la nuestra podría ser cierta.

3) *Sesgo de la confianza excesiva*: es la tendencia a sobreestimar la precisión de nuestros juicios y de nuestras creencias. Tendemos a creer que tenemos razón y que acertamos más de lo que realmente tenemos razón y acertamos. La evidente vanidad de nuestros juicios («ya lo sabía yo desde el principio») se extiende también a las estimaciones de nuestro conocimiento actual. Así, Kahneman y Tversky (1979) pidieron a sus sujetos que cubrieran los blancos en preguntas como ésta: «Tengo el 98 por 100 de *certeza* de que la distancia aérea entre Nueva Delhi y Beijing es mayor de ... kms, pero menor de ... kms.» Pues bien, alrededor del 30 por 100 se equivocaron. Este sesgo es particularmente peligroso cuando afecta a la toma de decisiones, principalmente, por supuesto, en el caso de ciertas decisiones delicadas, como el caso de una declaración de guerra.

4) *Sesgo de confirmación*: consiste en la tendencia a buscar información que confirme nuestras preconcepciones. De hecho, ¿por qué la experiencia no nos conduce a una autoevaluación más realista sino que seguimos manteniendo una excesiva y poco prudente confianza en nuestras creencias y estimaciones? La principal razón parece estribar en que tendemos a no buscar información que pueda refutar lo que creemos. Por el contrario, una de nuestras más básicas motivaciones es verificar o confirmar nuestras creencias. Por ejemplo, son muchos los varones que están convencidos de que las mujeres conducen mal. Pero tal afirmación no la extraen de los datos que les proporciona la experiencia, sino que es ya un prejuicio previo y la «experiencia en carretera» la utilizan exclusivamente para confirmar su prejuicio. Vemos lo que nos interesa y luego recordamos sólo parte de lo que vimos, en función también de nuestros intereses. Así, quien esté convencido de que, efectivamente, las mujeres conducen mal, de diez infracciones de conducción en mujeres, verán todas y las recordarán, con pelos y señales, durante mucho tiempo. En cambio, de otras diez infracciones realizadas por varones, sólo verán algunas, restarán gravedad a

otras, y, finalmente, con el tiempo tenderán a olvidar todas o la mayoría. Con ello, una temporada más tarde no tendrán dudas: su experiencia en carretera les dice, sin ningún género de dudas, que las mujeres conducen mucho peor que los hombres. Buscamos la información y buscamos a las personas que nos ayuden a mantener una autoimagen positiva.

5) *Sesgo de la «memoria adaptativa»*: pero en todo este engranaje sociocognitivo que estamos viendo, también la memoria, como no podía ser de otra manera, desempeña un papel crucial. Y es que la memoria no es un asunto meramente biológico, ni siquiera sólo psicológico e individual, sino que es definitivamente *social* (véase Ovejero, 1997a, capítulo 9). Lamal (1979) pidió a sus sujetos si estaban de acuerdo con esta definición de la memoria: «La memoria puede ser comparada con un baúl de almacenamiento en el cerebro en el que depositamos material y del que lo sacamos cuando lo necesitamos. Ocasionalmente, algo del “baúl” se pierde, y entonces decimos que lo hemos olvidado.» Pues bien, el 85 por 100 de los sujetos estuvieron de acuerdo con ello. Sinceramente, lo que a mí me extraña es que no hubiera sido el 99 por 100. Porque creo que la mayoría de la gente está de acuerdo con esa descripción de la memoria. Pero, sin embargo, es totalmente falsa. Nuestros recuerdos no son copias de experiencias que permanecen en depósito en un banco de memoria, sino que *los construimos* o, al menos, los reconstruimos en el momento de la recuperación, del recuerdo, ya que la memoria implica razonamiento retrospectivo. Más en concreto, como un paleontólogo que infiere la apariencia de un dinosaurio a partir de fragmentos de hueso, reconstruimos nuestro pasado distante combinando fragmentos de información mediante el empleo de nuestra situación actual (Hirt, 1990). Es más, nuestros recuerdos suelen ser muy ambiguos y fragmentarios, y lo que hacemos a la hora de recordar es completar tales fragmentos con aquello que «nos interesa», para adaptarlos a nuestra situación actual: *recordamos lo que nos interesa*. Revisamos, casi siempre de forma no consciente, nuestros recuerdos para *adaptarlos* a nuestro conocimiento y estado actual. McFarland y Ross (1985) encontraron empíricamente que incluso revisamos nuestros recuerdos acerca de otras personas conforme cambian nuestras relaciones con ellas: pidieron a sus sujetos que calificaran a sus parejas estables. Dos meses después, repitieron la misma evaluación. Pues bien, quienes seguían igual de enamorados o más que antes tendían a recordar amor, mientras que quienes ya habían roto tenían una mayor probabilidad de recordar que su pareja era, ya entonces, egoísta y de mal carácter. Más claro aún es el estudio de Holmsberg y Holmes (1992) en el que estos autores encuestaron a 373 parejas de recién casados y todos ellos, obviamente, declararon ser muy felices. Se los volvió a encuestar dos años después encontrando que aquellos cuyo matrimonio se había deteriorado recordaban que las cosas siempre habían ido mal, ya desde el principio, cosa que no concordaba con lo que habían dicho dos años antes. Esto parece mostrar, como ya dijimos antes, que cuando los recuerdos son vagos, como suele ocurrir, los sentimientos e intereses actuales guían nuestros recuerdos, modificándolos en la

medida de nuestros intereses actuales. Eso es lo que ocurre cuando decimos que antes llovía más que ahora o que los veranos eran muy diferentes de los actuales. Independientemente de que ello sea o no cierto, la cuestión es que resulta prácticamente imposible saberlo por nuestros recuerdos, dado que nuestra memoria es más flaca de lo que creemos. Lo que ocurre en todos estos casos es que, como afirma el psicólogo Anthony Greenwald (1980), al igual que hacen los dictadores cuando llegan al poder, también todos nosotros tenemos un «yo totalitario» que revisa el pasado para adaptarlo a nuestras opiniones, intereses y emociones actuales.

6) *Correlación ilusoria*: consiste en percibir una relación de causa-efecto allí donde no existe, ya que cuando esperamos ver relaciones significativas, con facilidad asociamos acontecimientos azarosos. En un interesante experimento, Ward y Jenkins (1965) mostraron a sus sujetos los datos de un hipotético estudio que durante 50 días analizaba la eficacia de una previa «siembra de nubes». Obviamente, unos días llovió y otros, los más, no. Pues bien, los sujetos percibieron una considerable correlación, es decir, se convencieron de que el estudio mostraba correlación entre siembra de nubes y lluvia, que la siembra de nubes era realmente eficaz. Y es que si creemos en la existencia de una correlación (por ejemplo, que los gitanos son ladrones, o que los políticos son corruptos, etc.), será más probable que percibamos y recordemos casos que la confirmen. Como vemos, esto está muy relacionado con la llamada «conducta supersticiosa», así como con el «sesgo confirmatorio». De hecho, Thomas Gilovich (1991) llevó a cabo un estudio sobre la creencia de que las parejas estériles que adoptan un niño tienen mayor probabilidad de concebir que parejas semejantes que no adoptan. La explicación que vulgarmente suele darse es que las parejas que adoptan finalmente se relajan y conciben. Sin embargo, esta explicación es absolutamente falsa. Lo que ocurre es que en lugar de fijarnos en las parejas que conciben antes de adoptar o que no conciben después de adoptar, sólo nos fijamos en aquellas que confirman nuestras ideas previas, es decir en aquellas parejas que han concebido después de adoptar, de tal forma que, aunque sean muy pocas, son suficientes para mantener nuestra falsa creencia.

Este sesgo tiene importantes implicaciones en el ámbito de la psicología clínica y de la medicina. Así, McFarland y colaboradores (1989) llevaron a cabo un estudio en el que sus sujetos, mujeres de Ontario, percibían que sus estados de ánimo correlacionaban con su ciclo menstrual. En concreto, los investigadores pidieron a sus sujetos que evaluaran diariamente sus estados de ánimo, encontrando que las emociones negativas autoevaluadas de las mujeres (bien estuvieran experimentando irritabilidad, soledad, depresión, etc.) no se incrementaron durante sus fases premenstrual y menstrual. Sin embargo, las mujeres más tarde «percibieron» una correlación entre su estado de ánimo negativo y la menstruación. La explicación de este «extraño» hecho nos la ofrecen Kato y Ruble (1992). Para estas autoras, aunque muchas mujeres recuerdan sus cambios de estado de ánimo durante dichos ciclos, sus experiencias cotidianas revelan poco tales

cambios. Más aún, los cambios hormonales relacionados con el ciclo menstrual no tienen efectos emocionales conocidos que nos lleven a esperar cambios en el estado de ánimo. Pero entonces, ¿por qué tantas mujeres, como ocurría con los sujetos de McFarland, creen que experimentan tensión premenstrual o irritabilidad menstrual? Sencillamente, argumentan Kato y Ruble, porque sus teorías implícitas de la menstruación las conducen a percibir y recordar las apariciones conjuntas de los estados de ánimo negativos y el inicio de la menstruación, pero no se percatan ni recuerdan los estados de ánimo malos ocurridos dos semanas después. Todo ello ayuda a entender algo tan importante como es la construcción social de los síntomas clínicos.

7) *Falacia de tasa base*: es la tendencia a ignorar o a subemplear la información que describe a la mayoría de los casos y en su lugar ser influidos por características distintivas del caso concreto que se está juzgando. Por ejemplo, saber que el 90 por 100 de los estudiantes de primer curso de Psicología de la Universidad de Oviedo no han ayudado en una situación de emergencia, no suele servir de mucho a la gente para averiguar qué porcentaje conceden a Carmen, estudiante de primer curso de Psicología de la Universidad de Oviedo, de ayudar en una situación de emergencia. Al ver a Carmen la gente tiende a decir: «Carmen parece tan agradable que no puedo imaginar que no ayude a alguien que lo necesita.» Y le conceden, por ejemplo, el 80 por 100 de probabilidades de ayudar, en contra de los datos conocidos del estudio anterior. Un segundo ejemplo: Supongamos que Andrea desea comprar un coche. Sabe por las más fiables estadísticas que el coche modelo X es el que menos probabilidades tiene de ir al taller, que es el más seguro de todos los modelos existentes en nuestro país, etc. El padre de Andrea compró ese modelo X hace un par de años y, desafortunadamente, ha sido uno de los escasísimos casos de ese modelo que ha salido con problemas. Muy probablemente Andrea no compre el coche modelo X: se fiará más de un caso concreto, pero próximo, que de las estadísticas generales. Indudablemente, el comportamiento de Andrea es poco racional.

8) *Heurístico de disponibilidad*: los heurísticos son estrategias simples y eficientes de pensamiento, es decir, reglas empíricas implícitas de pensamiento muy utilizadas, por ejemplo, en la formación de impresiones. Existen diferentes heurísticos, entre los que destaca éste, que consiste en una regla empírica eficiente, pero falible, que juzga la probabilidad de las cosas en términos de su disponibilidad en la memoria, es decir, la información más accesible en nuestra mente en el momento de hacer la inferencia es la que con más probabilidad será considerada como información relevante a tener en cuenta, ignorando otras informaciones (Tversky y Kahneman, 1973). Por ejemplo, si un estudiante ha aprobado las pruebas de selectividad y está dudando entre hacer Psicología o Medicina, y recuerda el caso de un amigo suyo que tuvo una muy mala experiencia en Medicina, muy probablemente se matriculará en Psicología. Este heurístico explica, al menos en parte, por qué tenemos más miedo a tener un accidente en avión

que en coche, cuando realmente la probabilidad de accidente es mayor en el coche que en el avión, o por qué los padres y madres tienen más miedo a que su hija muera asesinada y violada un sábado que sale de fiesta por la noche que a que muera en accidente de carretera, cuando realmente la probabilidad de morir en accidente es mucho mayor que la de morir asesinada. Y es que, sobre todo debido al eco que de tales hechos se hacen los medios de comunicación, el accidente de avión o la muerte por asesinato tras violación nos vienen en seguida a la mente, están más disponibles.

PSICOSOCIOLOGÍA DEL RUMOR

El rumor consiste «en un relato propuesto para ser creído, del que no existen garantías de evidencia, que se propaga en función de la importancia subjetiva y de la ambigüedad objetiva de su contenido y que, en su proceso de expansión, experimenta una transformación explicable en base a los principios gestaltistas de la percepción de las cosas» (Blanch, 1983, página 85). Mucho antes, Allport y Postman (1967, pág. 11) definían el rumor como «una proposición específica para creer, que se pasa de persona a persona, por lo general oralmente, sin medios probatorios seguros para demostrarla». Según ellos, el interés de los estudios del rumor radica en la conexión de éste con los motivos personales (deseo, miedo, hostilidad, inseguridad, ambivalencia, interés, etc.) de los individuos potencialmente receptores y transmisores del mismo. Por otra parte, su ambigüedad puede derivar del carácter fragmentario, inarticulado, descontextualizado, disperso o contradictorio de sus componentes, tal como señala Blanch. Además, los rumores cumplen algunas importantes funciones tanto sociales como emocionales y cognitivas. Según Allport y Postman, en su transmisión se produce una dinámica de organización cognitiva orientada a «reducir» la situación estímulo inicial a una estructura pregnante, significativa y acorde con las motivaciones de los sujetos que la perciben. De hecho, estos autores habían observado que, tras mostrar a sus sujetos experimentales una diapositiva en la que aparecía un hombre blanco con una navaja en la mano y discutiendo con un negro, al final del proceso de transmisión la navaja ya había cambiado de manos y ahora quien la enarbolaba en la mano era el negro.

Ahora bien, ¿por qué circulan los rumores? Existen dos condiciones básicas necesarias para que un rumor prenda en la mente de la gente: primero, que el asunto revista *cierta importancia*, tanto para el que lo transmite como para el que lo escucha; y segundo, que los hechos reales posean cierta *ambigüedad* (Allport y Postman, 1967, pág. 15). Pero el motor de la circulación de los rumores es la *motivación*, es decir, que los sujetos estén fuertemente interesados en el asunto al que el rumor hace referencia.

¿Cómo se transmiten los rumores? Los primeros y más conocidos experimentos de laboratorio sobre la transmisión de los rumores fueron los realizados por los citados Allport y Postman (1967, pág. 91) mediante el cono-

cido procedimiento de *en serie* o *en cadena*, ya utilizado antes por Bartlett y antes aún por el alemán Stern: un sujeto veía una diapositiva proyectada sobre una pantalla, y debía describir a otro sujeto, vuelto de espaldas a la pantalla, lo que estaba viendo, quien, a su vez, se lo contaba al siguiente, y éste a otro, y así sucesivamente hasta un total de, generalmente, ocho o diez sujetos. Fruto de estas investigaciones Allport y Postman enunciaron las siguientes tres leyes básicas de la transmisión del rumor: a) *Ley de la Nivelación*: a medida que el rumor se transmite, tiende a acortarse y a hacerse más conciso; b) *Ley de la Acentuación*: consiste en la percepción, retención y narración selectiva de un limitado número de detalles de un contexto mayor, es decir, a pesar de que el mensaje se acorta, sin embargo, algunos detalles particulares se mantienen a través de toda transmisión e incluso se acentúan; y c) *Ley de la Asimilación*: consiste en un fenómeno gestáltico según el cual los sujetos reorganizan los contenidos dándoles «buena forma» y haciéndoles congruentes con el tema central, todo ello en función de las propias características del sujeto.

Por último, y a pesar de que resulta imposible y, tal vez, ni siquiera aconsejable, controlar o reducir el rumor, sin embargo, sí se han hecho intentos, siguiendo las siguientes estrategias, que a mí, personalmente, me parecen de poca eficacia (Knapp, 1944, págs. 35-37): 1) Ofrecer exacta y completa información a través de los medios regulares de comunicación; 2) Fomentar la confianza en los dirigentes de la sociedad; 3) Difusión máxima y rápida de noticias importantes, procurando que esa información llegue a todo el mundo; y 4) Organizar campañas contra los rumores.

En suma, tres parecen ser las conclusiones finales generales que pueden establecerse acerca del rumor: en primer lugar, la inexistencia de una satisfactoria definición del rumor, ya que las habituales pueden aplicarse también a comunicaciones que no son rumores. En segundo lugar, hay que desechar la opinión de que el rumor es algo patológico, a menos que se le contraponga a un modelo puro ideal de comunicación aséptica en la que acontece un simple intercambio de información. Finalmente, el rumor... es un evento normal y cotidiano (Jiménez Burillo, 1981a, página 298) (véase una ampliación en Ovejero, 1997a, capítulo 11).

CONCLUSIÓN

La percepción social no es en absoluto algo puramente cognitivo, sino *motivacional*: como ya decía William James, quien percibe pretende alcanzar alguna meta con su percepción. El perceptor no es un mero indigente cognitivo que pretende principalmente conservar sus escasos recursos mentales sino más bien es alguien que está motivado a escoger tácticamente entre cierto número de estrategias posibles, según sus objetivos (Fiske y Taylor, 1991). «Una sorprendente cantidad de cognición y percepción social tiene lugar automáticamente; pero las personas no son meros robots, y controlan muchas de sus estrategias, a través de la distri-

bución de su atención, siempre de acuerdo con sus objetivos y metas» (Fiske, 1993, págs. 182-183).

Es más, tan importante es para nuestras relaciones interpersonales el cómo percibamos a los otros, que tendemos a hacernos una impresión de las demás personas *lo antes posible*. ¿Por qué? Para saber a qué atenernos. Nuestro mundo social es muy complejo y necesitamos conocer a las demás personas para maximizar los beneficios y minimizar los costos de nuestras relaciones con ellas. Por ejemplo, un alumno que el primer día de clase deseara decirle al profesor que la mayoría de los días no podrá asistir a sus clases, necesitará saber si puede comunicarle esa información o si será mejor dejarlo para más adelante. Y para ello le será muy útil hacerse una impresión de ese profesor *lo antes posible*. Pero nos hacemos nuestras impresiones de los demás *con el mayor número de datos* que podamos. De ahí la importancia que tienen los primeros momentos de las relaciones interpersonales. Por ejemplo, cuando llega a un centro un profesor nuevo, estaremos muy atentos a *todas* las señales e informaciones que directa o indirectamente nos digan algo de él. Por eso, a veces no resulta fácil olvidar cómo iba vestido ese profesor la primera vez que lo vimos o alguna cosa que nos contó en la primera clase. Estas dos características de la formación de impresiones nos lleva a que, en ocasiones, incluso nos hagamos una impresión de otra persona en pocos minutos, segundos o hasta al «primer golpe de vista». ¿No nos ha ocurrido alguna vez que cuando nos presentan a alguien a quien no conocemos en absoluto, ya adelantamos la mano para saludarle y estrechar la suya con cierto sentimiento de agrado o de desagrado? Es que ya nos habíamos hecho una impresión, positiva o negativa, de esa persona.

En definitiva, tendemos a hacernos una impresión de los demás lo antes posible pero con el mayor número de datos que podamos. Y no suelen ser pocos los datos de que disponemos de los demás ya en los primeros instantes de la interacción, ya que la comunicación no verbal, los estereotipos (profesionales, sexuales, etc.) o las teorías implícitas de la personalidad nos proporcionan muchos.

En conclusión, aunque el hombre ha avanzado increíblemente en algunos campos (industria militar, genética, cirugía, etc.), sin embargo en aspectos psicológicos lo ha hecho muy poco, ni en las relaciones interpersonales ni en nuestro pensamiento social (percepción social, memoria, etc.). Por el contrario, con enorme facilidad nos formamos y mantenemos creencias falsas. Y todo hace suponer que en la cotidianidad de la vida social esas ilusiones o falsas creencias son aún más fuertes y generales que lo encontrado en los estudios de los que aquí hemos informado, casi siempre experimentales. Y lo que es peor, las impresiones, interpretaciones y creencias falsas que nos formamos pueden tener graves consecuencias, algunas de las cuales hemos mencionado en este capítulo. Ahora bien, nuestras formas de pensamiento son *adaptativas*, y con frecuencia los errores son un producto secundario de nuestras estrategias para simplificar la complejísima información que recibimos. Más aún, incluso nuestros *sesgos cognitivos* son también adaptativos, aunque, desde luego, no todos.

This page intentionally left blank

CAPÍTULO II

Cómo interpretamos la conducta social: las atribuciones causales y sus sesgos

INTRODUCCIÓN

El mundo social que nos rodea es muy complejo y con frecuencia imprevisible. Sin embargo, la gente necesita entender lo que acontece a su alrededor como forma de conseguir una adecuada adaptación al medio y sacar de él el máximo partido posible. Para ello, en la vida cotidiana todos nosotros intentamos continuamente explicar la conducta de los demás e incluso la nuestra propia. Es más, necesitamos, a la hora de explicar tal conducta, buscar sus causas: es nuestra forma de controlar, al menos cognitivamente, nuestro entorno. Ahora bien, ¿explicamos de la misma manera la conducta de los demás y la nuestra? ¿A qué causa solemos atribuir nuestra conducta? ¿Y la de los otros? Dar una respuesta a estas cuestiones es el objetivo principal de este capítulo. Y la necesidad de responder a estos interrogantes no es sólo cuestión de una mera curiosidad científica, que ya sería importante, sino que también es algo central para entender y mejorar las relaciones humanas, ya que una misma conducta interpersonal tendrá consecuencias muy diferentes en nuestras relaciones dependiendo de cómo la expliquemos, es decir, de cómo la interpretemos o, dicho en otros términos, de a qué causas la atribuyamos. Para abrir el capítulo veamos un ejemplo: Mientras estoy de vacaciones, un compañero de la empresa donde trabajo ha ascendido al cargo de director de ventas. Terminadas las vacaciones me reincorporo al trabajo y al entrar a la empresa, mientras estoy fichando, pasa por mi lado, con prisas, el mencionado compañero que no me saluda y ni siquiera me mira. ¿Cómo influirá este hecho en nuestras relaciones mutuas? ¿A qué atribuiré la conducta interpersonal suya? Veamos dos tipos bien diferentes de atribución, aunque las dos perfectamente

plausibles. Por una parte, pongamos que atribuyo la conducta de este mi compañero a «chulería» y me digo: «Ya sabía yo que se le iba a subir el cargo a la cabeza. Siempre fue soberbio y se creyó más que nadie, así que ahora más. Por eso ya ni me saluda.» No es raro que unas horas después, bajo a desayunar a la cafetería, que está casi vacía, y al otro lado de la barra está el compañero de marras. Con toda probabilidad no sólo no me acercaré a él, sino que incluso tomo mi manzanilla al otro lado de la barra y dándole la espalda, lo que podría fácilmente ser atribuido por él a envidia por mi parte... No creo que al lector le extrañe que a partir de ese momento las relaciones entre mi compañero y yo empeoren, incluso de una forma importante. Sin embargo, contemplemos otra posibilidad: pongamos que atribuyo la conducta de mi compañero a mero despiste, y me digo: «Caramba, no me extraña esta conducta. Siempre fue muy despistado, así que ahora con los líos de la dirección de ventas y tal, ni se ha fijado que yo estaba aquí.» Unas horas más tarde bajo a desayunar a la cafetería, le veo al otro lado de la barra, me acerco a él y en tono un tanto jocoso le llamo distraído y despistado, le cuento que pasó a mi lado y ni me miró. Probablemente los dos nos riámos de su despiste y, si se me apura, desde ese momento nuestras relaciones incluso mejorarán algo.

No creo que le extrañe al lector las dos clases tan contrapuestas de consecuencias que puede tener este mismo hecho, dependiendo sólo de las atribuciones causales que hagamos. Ciertamente podemos decir que, en todo caso, las cosas son algo más complejas de lo que aquí he expuesto en esta anécdota, dado que también las relaciones previas que hayamos tenido mi compañero y yo habrán influido en la atribución que yo haya hecho. Pero también es cierto que la atribución causal que se haga depende también del tipo de personalidad que tengamos, de nuestro carácter optimista o pesimista. Y ciertamente, y éste es a mi juicio el aspecto más positivo de esta cuestión, el estilo atribucional, el tipo de atribuciones que solemos hacer, puede cambiarse y puede mejorarse. Espero que este capítulo sirva de ayuda para mejorar en esta dirección.

MODELOS Y TEORÍAS DE ATRIBUCIÓN

Dado que el mundo en que vivimos es enormemente complejo y necesitamos saber a qué atenernos, necesitamos *controlar* esa complejidad de nuestro entorno, al menos cognitivamente, y para ello intentamos continuamente hacer un cierto tipo de atribuciones para así hacer más estable ese nuestro entorno, con el fin de poder predecir el comportamiento de los demás e incluso el nuestro propio y de esta forma reducir al mínimo las posibles sorpresas.

Resulta altamente útil aquí distinguir con claridad entre modelos y teorías de la atribución. Los modelos y teorías atribucionales pretenden analizar cómo las personas explican la conducta de los demás —por ejemplo, atribuyéndola ya sea a *disposiciones* internas (rasgos, motivos y actitudes

perdurables) o a *situaciones* externas. Estas atribuciones son cruciales, dado que influyen poderosamente en nuestras reacciones ante los demás y nuestras decisiones en relación a ellos. Por otra parte, las teorías de la atribución analizan la forma en que explicamos la conducta de las personas y todas ellas comparten al menos estas tres suposiciones: *a)* Intentamos darle sentido a nuestro mundo; *b)* Las acciones de las personas las atribuimos a causas internas o externas; y *c)* Lo hacemos de maneras hasta cierto punto lógicas y consistentes, aunque, como veremos, no carentes de importantes errores y sesgos.

A) *Modelos atribucionales*: Existen tres grandes modelos atribucionales, que Leyens y cols. (1994) denominaron «modelos prescriptivos»:

1) *La psicología ingenua de la acción, de Heider*: Fritz Heider (1958), psicólogo alemán que huyó de la Alemania nazi exiliándose en los Estados Unidos, fue el primer autor que comenzó a desarrollar la teoría de la atribución bajo una perspectiva netamente gestaltista y dentro de una disciplina, la psicología social, que siempre había destacado los componentes cognitivos del comportamiento humano. Heider se dio cuenta de que nuestro comportamiento depende más de nuestra percepción que de la propia realidad. Nuestra reacción a un acontecimiento, por ejemplo, dependerá más de cómo nosotros percibamos ese acontecimiento que del acontecimiento en sí. Por ello, para él la atribución, que la define como el proceso por el que «el hombre capta la realidad para tratar de predecirla y controlarla», es un momento capital en el análisis de la acción de un sujeto. Si queremos entender cómo se comporta una persona debemos entender los procesos atribucionales que utiliza.

Así pues, para comprender la conducta humana es necesario conocer cómo la gente percibe su mundo social y cómo informa sobre él. La teoría de la formación de impresiones olvidaba un aspecto importantísimo: las circunstancias en que tiene lugar una conducta. Heider tratará de superar este problema. Según el contexto y las circunstancias de una misma conducta inferiremos un rasgo de personalidad u otro diferente. Más aún, un principio fundamental en el análisis de Heider es que la gente desea controlar y predecir su entorno, desea anticipar los efectos que tendrá su conducta sobre su entorno y sobre sí mismo, para saber a qué atenerse y saber cómo debe actuar. Por ello, utiliza atribuciones causales: la gente percibe la conducta como estando causada. Ahora bien, la causa de una conducta puede ser atribuida al propio actor (atribución interna) o al ambiente (atribución externa). Y estas atribuciones causales determinarán las relaciones interpersonales. Por ejemplo, la conducta de un profesor hacia un alumno que ha hecho muy mal un examen será muy diferente según que atribuya ese fracaso al medio (a una tragedia familiar en casa del niño, justo un día antes del examen) o lo atribuya al propio alumno (falta de esfuerzo, por ejemplo).

Generalmente solemos hacer atribuciones internas de los éxitos alcanzados por una persona que la consideramos de alto estatus, poder, presti-

gio o competencia, y en cambio ese mismo éxito lo atribuiremos a causas externas cuando quien lo consigue es percibido por nosotros como poco competente o con poco poder o estatus. Y así cuando, por ejemplo, un jugador de fútbol muy famoso realiza una buena jugada lo atribuimos a su capacidad y competencia, sin embargo, si esa misma jugada la hace un futbolista de segunda fila, lo atribuiremos a la suerte. Ahora bien, las atribuciones internas/externas que hacemos son, también ellas, adaptativas. Así, cuando Sedikides y Anderson (1992) preguntaron a sus sujetos, norteamericanos, por qué varios estadounidenses habían huido a la URSS, la respuesta era contundente: por «traición» (atribución interna), pero cuando les preguntó por qué varios soviéticos habían huido a los Estados Unidos. La respuesta no fue menos contundente: para huir de la opresión que había en su país (atribución externa).

2) *El modelo de las inferencias correspondientes de Jones y Davis*: tras recoger el modelo de Heider, prefieren Jones y Davis (1965) centrarse en un aspecto que consideran crucial en este terreno: la atribución de la intencionalidad. El problema sería, pues, el siguiente: ¿cómo puede un observador externo captar las *intenciones* subyacentes a las conductas concretas y particulares de una persona? Es decir, lo que pretende este modelo es buscar una causalidad interna al comportamiento de la gente. Parten estos autores de la base de que las personas intentan con su conducta alcanzar consecuencias para ellas deseables. En consecuencia, operando como un procesador de información, el perceptor puede llegar a conocer las intenciones de un actor, cuando éste actúa libremente, a partir de las consecuencias o los efectos de su comportamiento. En este proceso el observador se guiará por el principio de la eliminación de las causas más improbables. Para ello establecen Jones y Davis tres principios necesarios para hacer una atribución interna:

a) Que el actor conozca los efectos de su acción: difícilmente se puede atribuir intencionalidad a alguien por los efectos de un determinado comportamiento si no conocía los efectos que tendría esa acción;

b) Que el actor posea la capacidad necesaria para realizar esa acción: es poco probable que un profesor haga una atribución interna en el caso de un examen brillantísimo si este examen fue realizado por un alumno que él considera como incapaz de hacerlo. De ahí que algunos profesores lleguen incluso a suspender un examen brillante realizado por un alumno que ellos consideran torpe y, en el colmo de la injusticia pero en coherencia con su impresión del alumno, rubrican el suspenso con un «por haber copiado». Evidentemente, en los dos casos anteriores interviene el *principio de eliminación*, de forma que rechazamos la intención como factor probable y lo atribuimos a otros factores que consideramos más probables, como es la ignorancia de las consecuencias en el primero y la suerte o el haber copiado, en el segundo.

c) Dados ya los dos anteriores principios como condiciones previas, el tercer principio funcionará como la principal condición que hará posible la atribución interna: *la búsqueda de los efectos no comunes*. Jones y Davis

proponen que se consideren otras acciones posibles y se comparen sus efectos: los que no sean específicos de las diversas acciones no se retendrán y, en consecuencia, cuantos menos efectos comunes haya, más fácil será la atribución de intención. Por ejemplo, Juan es un alumno de COU que puede elegir entre estudiar psicología, medicina o arquitectura. Las tres carreras le gustan mucho. Además, las tres pueden ser cursadas en su ciudad de residencia. Pero mientras que si hace psicología o medicina él cree que le será difícil encontrar trabajo, en cambio si hace arquitectura tiene asegurado un puesto en la empresa de su padre. Finalmente Juan elige estudiar arquitectura: ¿a qué atribuiremos su elección? Pensaremos que eligió estudiar arquitectura no porque le guste, ni porque existan estudios de arquitectura en su ciudad, puesto que ambos son efectos comunes a las tres carreras, sino porque tiene perfectamente asegurado un puesto de trabajo, que es el único efecto no común.

3) *El modelo de covariación de Kelley*: Kelley (1967) quiere sistematizar las ideas de Heider y generalizarlas a una gran variedad de fenómenos psicosociales, mostrando su utilidad en la mayoría de los campos que estudia la psicología social. Sin duda alguna ha sido Harold Kelley el que, basándose en las ideas de Heider y tomando la analogía del procedimiento científico, ha concebido el modelo más amplio para explicar el proceso de atribución. En efecto, este modelo se aplica tanto a las atribuciones que pueden hacerse sobre uno mismo (autoatribución) como las que tienen por objeto los demás (heteroatribución); además, no se limita a atribuciones de un tipo particular, sino que puede englobar asimismo otras que se refieren a unos aspectos tan diferentes como actitudes, disposiciones de personalidad, emociones, intenciones, etc. Kelley subraya el carácter *motivacional* del proceso de atribución. Como él mismo dice, «todo ocurre *como si* el individuo estuviera motivado a alcanzar el control cognitivo de la estructura causal del medio ambiente». Para él, un concepto fundamental en el proceso de atribución es el de *esquema causal*, que es «una concepción general que la persona tiene sobre cómo ciertas clases de causas interactúan para producir una clase específica de efectos» (Kelley, 1972, pág. 1). Estos esquemas causales, que se adquieren a través de la experiencia, reflejan las creencias básicas que el individuo que los posee tiene del mundo moderno.

Ahora bien, si para Jones y Davis el individuo es un procesador de información que busca los efectos no comunes a dos eventos, para Kelley se trata más bien de un científico social o de un lógico: el proceso de atribución es una especie de computación mental que trabaja con análisis de varianza. Y se apoya en una exigencia fundamental: requiere varias observaciones y su principio de funcionamiento es el de la covariación. Según este modelo, el observador se hace una pregunta clave: ¿covaría la acción con el actor? Si covaría, entonces atribuirá causalidad interna; si no covaría, atribuirá causalidad externa. Y para saber si existe tal covariación, el observador se fijará en estos tres criterios: distinción, consenso y consistencia. Así, por ejemplo, al explicar por qué Isabel tiene problemas con las

matemáticas, la mayoría de las personas utilizan de manera apropiada la información concerniente a la *consistencia* (¿Isabel suele tener casi siempre problemas con esta asignatura?), la *distintividad* (¿tiene problemas Isabel también con otros profesores o sólo con éste?) y el *consenso* (¿también las demás personas tienen problemas con este profesor?). Pues bien, haremos una atribución interna en el caso de que Isabel, y no sus compañeros, tenga problemas con este profesor, a la vez que ella tenga problemas también con otros profesores.

B) *Teorías atribucionales*: según Charles Antaki sólo existen estas dos teorías de la atribución:

1) *Teoría atribucional de la motivación de Weiner*: esta teoría surge al ser considerada la conveniencia de incluir una dimensión cognoscitiva en la explicación de la motivación de logro, dimensión que no es otra que la atribución causal del éxito o del fracaso. Lo que realmente pretende Weiner (1985) es construir una teoría que sea capaz de dar cuenta de las atribuciones causales que la gente hace de sus éxitos y de sus fracasos, para poder así predecir cuál será la motivación y el comportamiento futuros de la gente. Y para ello considera suficientes estas tres dimensiones: a) *El locus* o el lugar donde se encuentra la causa, que puede ser *interno* (por ejemplo, la habilidad o el esfuerzo) o *externo* (la suerte, la dificultad de la tarea, etc.); b) *La estabilidad*, que se refiere a la naturaleza temporal de una causa. En este sentido, la causalidad puede ser *estable* (por ejemplo, las capacidades o aptitudes) o *inestable* (el esfuerzo o la suerte); y c) *Control o controlabilidad*, que se refiere a la capacidad del individuo para influir o modificar la causa de un evento. Según esta dimensión, la causalidad podrá ser *controlable* (por ejemplo, el esfuerzo) o *incontrolable* (la suerte).

En consecuencia, cuando, por ejemplo, un alumno fracasa en un examen (o tiene éxito en ese examen), tenderá a buscar una causa a su fracaso (o a su éxito), y la causa a la que él atribuya su conducta influirá fuertemente en su motivación y en su rendimiento para próximos examen. Veamos un ejemplo: José suspende el examen de matemáticas y se dice a sí mismo: «He suspendido porque yo no valgo para las matemáticas.» Como vemos, ha hecho una atribución interna, estable e incontrolable. Justamente la peor que podía hacer, ya que le lleva a la indefensión aprendida, porque si a la semana siguiente vuelve a hacer otro examen de matemáticas y vuelve a suspender, y hace la misma atribución, entonces ¿para qué estudiar para el próximo examen, si sabe que volverá a suspender, porque él no sirve para eso? De ahí que una de las funciones de los psicólogos escolares consista en ayudar a los niños y niñas a hacer atribuciones apropiadas, que no son otras que las internas, inestables y controlables, como por ejemplo: «He suspendido porque no he estudiado lo suficiente.»

2) *Teoría de la indefensión aprendida de Seligman*: esta teoría, que inicialmente fue formulada por Seligman (1975) y después modificada por Abramson, Seligman y Teasdale (1978) para hacerla aplicable a la conducta humana, puede ser considerada también, a mi modo de ver, una aplicación

de la teoría atribucional de la motivación de Weiner. «Indefensión aprendida» es el término que Seligman y sus colaboradores acuñaron para referirse a las consecuencias que tiene el haber aprendido que uno no puede controlar los acontecimientos. Dicho en otros términos, llamamos indefensión aprendida a la convicción de que no existe relación alguna entre nuestro esfuerzo para alcanzar una meta y el alcanzarla realmente. Seligman había encontrado que cuando a unas ratas se les daba unas tareas que ellas no podían realizar, aprendían a ser incapaces, de tal forma que cuando se les daba después otras tareas que sí eran capaces de realizar, ya ni siquiera lo intentaban. Este fenómeno fue comprobado después, repetidamente, en seres humanos. De ahí que sea frecuente encontrar a personas, incluso padres de familia, parados de larga duración, sentados todo el día en el bar. Probablemente buscaron trabajo durante unos meses, día tras día, sin ningún resultado. En seguida hicieron atribuciones causales inadecuadas («sin enchufe jamás encontraré trabajo...»), lo que les llevó a la indefensión aprendida. Una consecuencia grave de la teoría de la indefensión aprendida se refiere a la facilidad de generalización de la indefensión. Así, por ejemplo, un estudiante que no es capaz de aprobar las matemáticas debido a la total incompetencia de su profesor pero que atribuye su fracaso a causas internas («es que yo no valgo para las matemáticas»), es posible que aprenda la indefensión y, lo que es más grave, la generalice a otros ámbitos como puede ser la historia, el lenguaje, el inglés, etc., e incluso al ámbito extraescolar.

ERRORES Y SESGOS ATRIBUCIONALES

Los modelos de atribución que hemos visto poseen, los tres, un serio problema: que no siempre funcionan así en la vida cotidiana. Más aún, que casi nunca se aplican a la vida cotidiana tal como nos los presentan sus autores. Son «modelos perfectos», que sólo tienen en cuenta los procesos cognitivos, aislados, «en frío», como si de una computadora se tratase, olvidando que los seres humanos somos mucho más que cognición. Las personas tenemos también sentimientos, motivaciones e intereses, y, dado que pertenecemos a grupos, nos gustan más las personas y las cosas de nuestro grupo que las personas y las cosas de otros grupos, sobre todo si compiten con el nuestro. Y ponemos nuestras cogniciones, y el procesamiento de la información que hacemos, al servicio de nuestros intereses y de los de nuestro grupo. De ahí que cuando buscamos causas a las conductas de los demás, y a la nuestra propia, cometemos frecuentes e importantes errores, que no son casuales sino que tienen una clara funcionalidad: defendernos a nosotros y a los nuestros, así como a nuestros intereses. Y es que la atribución no actúa en el vacío, sino que cumple unas funciones muy concretas, particularmente estas tres: ayudarnos a controlar nuestro entorno, defender nuestra autoestima y conseguir una eficaz autopresentación. Y para conseguir estos objetivos hacemos muchísimas trampas, que eso es lo que son los

errores de atribución: trampas y engaños cognitivos que hacemos persiguiendo unos propósitos muy concretos. Es decir, nos desviamos respecto a una respuesta normativa correcta. Ahora bien, como dicen Fiske y Taylor, si el error es circunstancial u ocasional, hablamos de *error atribucional*, mientras que cuando el error es sistemático hablamos de *sesgo atribucional* (para una ampliación de los sesgos de atribución, véase Echevarría, 1991; Hewstone, 1992; Ross y Nisbett, 1991; Myers, 1995).

En todo caso, los dos sesgos o errores sistemáticos de atribución más frecuentes y más importantes son estos (Myers, 1995):

1) *Error fundamental de atribución*: que no sería un error sino un sesgo, dado que es un error sistemático en el que caemos todos con demasiada frecuencia. Según Lewin la conducta es función de la personalidad y del ambiente. Pues bien, el psicólogo norteamericano Ross (1977) llamó «error fundamental de atribución» a la tendencia que todos tenemos, de ahí lo de *fundamental*, a olvidar las variables situacionales y tener en cuenta sólo las personales a la hora de explicar la conducta de los demás. Un ejemplo lo aclarará perfectamente: Iván, alumno de 3.º de ESO hace dos exámenes de Lengua a principios de curso. Y los dos los suspende. ¿A qué atribuirá el profesor estos suspensos? Difícilmente nos equivocaremos si prevemos que, haciendo una atribución interna, dirá el profesor: «O bien Iván es muy torpe o un vago o las dos cosas a la vez.» ¿Nos parece razonable el discurso de este profesor? Sin duda no lo es, porque, si como suele suceder tantas veces a principios de curso, no tiene más información sobre Iván, sus suspensos pueden deberse igualmente a su falta de inteligencia, a su falta de esfuerzo, o a que no pudo estudiar por no tener aún el libro de texto o por un gravísimo problema familiar en casa esa semana. Y, sin embargo, los profesores, y todos nosotros, tendemos a hacer atribuciones internas de la conducta de los demás.

Un segundo ejemplo lo clarificará más aún si cabe. Con frecuencia colegas míos tanto de la Universidad de Oviedo como de otras Universidades me comentan que los estudiantes de hoy día son callados, pasivos, que no hacen preguntas en clase ni plantean problemas, etc. Y ciertamente mi propia experiencia me lo confirma. Pero lo que, a mi modo de ver, es caer en el error fundamental de atribución es explicar tal conducta acudiendo a características personales de los propios estudiantes (son pasivos, incluso «pasotas», no son como los de antes, etc.). Y es que también mi experiencia me dice que si a los *mismos* alumnos les explico los *mismos* temas, de la *misma* manera, pero en grupos pequeños, por ejemplo de seis estudiantes, alrededor de una mesa, entonces *todos* los estudiantes intervienen, todos preguntan, todos problematizan cosas. Y es que más que a razones intraindividuales, el que los estudiantes no pregunten se debe más bien a factores ambientales, sobre todo de dos tipos: grupales (suelen estar en clase en grupos grandes, y se sabe que cuanto mayor es el grupo menor es la participación de sus miembros) y de ambiente físico (la propia distribu-

ción de los pupitres, en filas, perjudica seriamente la participación, véase Ovejero, 1988a).

Ahora bien, ¿por qué cometemos el error fundamental de atribución? ¿Por qué tendemos a subestimar los determinantes situacionales de la conducta de los demás pero no los de la propia conducta? Al parecer (Jones, 1976; Jones y Nisbett, 1978) tenemos una perspectiva diferente cuando observamos que cuando actuamos. En concreto, cuando actuamos, el *ambiente* domina nuestra atención, mientras que cuando observamos cómo actúa otra persona, esa *persona* es la que ocupa el centro de nuestra atención. Además, estamos en una cultura muy individualista e internalista. De hecho, en culturas menos individualistas la gente percibe con menos frecuencia a los demás en términos disposicionales (Zebrowitz-McArthur, 1988). Así, si se pide a estudiantes estadounidenses que se pregunten: «¿Quién soy yo?», responden: «soy sincero, confiado», etc., mientras que los japoneses tienden a responder: «Soy un estudiante de Keio» (Cousins, 1989).

2) *Sesgo de autoservicio*: si para explicar la conducta de los demás solemos utilizar el error fundamental de atribución, para explicar la nuestra solemos utilizar el sesgo de autoservicio. Desde hace tiempo los psicólogos vienen confirmando que nuestras ideas respecto a nosotros mismos afectan de una forma importante a la manera en que procesamos la información social, influyendo en cómo organizamos nuestros pensamientos y acciones, así como en la manera en que percibimos, recordamos y evaluamos tanto a las demás personas como a nosotros mismos. Un claro ejemplo de ello lo constituye el *efecto de autorreferencia* que, como dice Myers, es la tendencia a procesar con eficiencia y recordar con precisión información relacionada con uno mismo: cuando la información es relevante para nuestro autoconcepto, la procesamos más rápidamente y la recordamos mejor (Higgins y Bargh, 1987). Así, si se nos pide que nos comparemos con un personaje de una historia corta, recordaremos mejor ese personaje. Por otra parte, al procesar información relevante para nosotros mismos tendemos a utilizar un importantísimo sesgo, el *sesgo de autoservicio*, que, en palabras de Myers, es la tendencia a percibirnos a nosotros mismos de manera favorable, para lo que haremos atribuciones internas de nuestros éxitos y externas de nuestros fracasos (Whitley y Frieze, 1985). Y este sesgo es aplicable a prácticamente todos los ámbitos. Así los divorciados/as suelen culpar a su pareja por la ruptura y se ven a sí mismos/as como las víctimas (Gray y Silver, 1990). Igualmente en deporte, cuando gana se debe a mis méritos, mientras que cuando pierdo es culpa de la mala suerte o del árbitro (Grove y cols., 1991).

Este sesgo se refleja incluso en el lenguaje que utilizamos cotidianamente. Así, los alumnos suelen decir: «He aprobado», «me han suspendido». Y los profesores: «Juan aprobó porque yo soy buen profesor; Pedro suspendió porque él es mal estudiante.» Es más, incluso concedemos una mayor importancia a aquellas habilidades en que nosotros destacamos y una menor a aquellas en las que no destacamos. Si alguien es brillante en

psicología matemática dará una gran importancia a la matemática para la formación del psicólogo, mientras que si suspende en psicobiología tenderá a dar poca importancia a la biología para la formación de los psicólogos. Cuanto más favorablemente nos percibimos a nosotros mismos en alguna variable (por ejemplo, inteligencia o sinceridad) más utilizaremos esa variable a la hora de juzgar a los demás (Lewicki, 1983). Si una prueba de cualquier clase, incluso un horóscopo, nos favorece, entonces la creemos más y la evaluaremos más positivamente (Glick y cols., 1989). Así, si salgo airoso en un test de inteligencia tenderé a creer que los test de inteligencia son pruebas más fiables y más válidas que si salgo mal parado en esa prueba. Otra consecuencia de este sesgo es que solemos caer en lo que Weinstein llama *optimismo ilusorio acerca de los acontecimientos futuros de la vida*. Por ejemplo, los sujetos de Weinstein se percibían a sí mismos con mayor probabilidad que sus compañeros de obtener un buen trabajo, tener un buen salario y poseer una casa, y con muchas menos probabilidades de experimentar acontecimientos negativos, como tener algún problema con el alcoholismo, ser despedido de su trabajo, etc. En la misma línea, encontró Abrams (1991) que la mayoría de los adolescentes estudiados afirmaban tener mucha menos probabilidad que sus compañeros de ser infectados por el virus del SIDA. Y lo grave es que este optimismo ilusorio aumenta nuestra vulnerabilidad, ya que nos lleva a no tomar las precauciones necesarias. Así, las estudiantes universitarias sexualmente activas, que no utilizan anticonceptivos de manera habitual, se perciben a sí mismas, en comparación con otras mujeres de la misma universidad, como mucho menos vulnerables al embarazo no deseado (Burger y Burns, 1988).

En la misma dirección se coloca el *falso consenso*, que consiste en la tendencia a sobrestimar la medida en que las propias expectativas, juicios y opiniones son compartidas por otras personas. Solemos encontrar apoyo (ilusorio) para nuestras opiniones y para nuestras conductas sobreestimando el grado o el número en que los demás están de acuerdo con nosotros (Mullen y Goethals, 1990). Es más, cuando fracasamos en algún objetivo, pensamos que muchos otros están en nuestra misma situación. Pero cuando tenemos éxito es más frecuente el efecto opuesto: *el sesgo de falsa particularidad* (Goethals y cols., 1991), que, en palabras de Myers, es la tendencia a subestimar el carácter común de las habilidades y las conductas deseables o exitosas de uno mismo. Si hago algo mal en seguida pienso que todo el mundo lo hace; si, en cambio, hago algo bien, creo ser el único que lo hago. Con ello, obviamente, mi autoestima subirá. En definitiva, la gente tiende a ver sus defectos como normales y, en cambio, sus virtudes como raras.

Por otra parte, llamamos *estilo atribucional* a una forma habitual de responder a cuestiones sobre causalidad. Si se me permite la expresión, diré, para entendernos, que si un sesgo era un error sistemático, un estilo atribucional sería un sesgo sistemático. Pues bien, a la utilización sistemática del sesgo de autoservicio se le llama *estilo atribucional egótico*. Aunque, como ya hemos dicho, este estilo atribucional está muy generalizado, sin embargo, no se da en todos los individuos. Por el contrario, existen perso-

nas, generalmente con baja autoestima y/o que pertenecen a minorías sociales, que no sólo no son atribucionalmente egóticas, sino que tienden a atribuir sus éxitos a factores externos y sus fracasos a factores internos (véase Ovejero, 1986). A esto se le llama *estilo atribucional insidioso*.

Ahora bien, ¿por qué está tan extendido el sesgo de autoservicio? Existen básicamente tres explicaciones (Myers, 1995), que como ocurre otras veces, son más complementarias que excluyentes:

a) *Autopresentación*: intentamos presentar una imagen positiva de nosotros mismos, manejando las impresiones que creamos en los demás. Y una forma de conseguirlo es a través de la autopresentación, que es «el acto de expresarse y comportarse de manera intencionalmente diseñada para crear una impresión favorable o una impresión que corresponda con los ideales de uno mismo» (Myers, 1995, pág. 97). Pero el asunto es delicado y complejo, pues si la gente desea ser vista como capaz, también quiere ser vista como modesta y honesta (Calston y Shovar, 1983). La modestia produce una buena impresión mientras que la jactancia no solicitada produce una impresión negativa (Holtgraves y Srull, 1989). Por tanto, las personas exhiben a menudo menos autoestima de la que sienten en privado (Miller y Schlenker, 1985). Cuando explican un éxito importante, tienen el doble de probabilidad de reconocer la ayuda de otros *si su explicación es pública* (Baumeister e Ilko, 1991). Pero cuando es obvio que lo hemos hecho bien, las negaciones («lo hice bien, pero no tiene importancia») pueden ser vistas como una humildad falsa y fingida. Y es que también la autoincapacitación puede crear una mala impresión (Smith y Strube, 1991). Es decir, que para causar una buena impresión en los demás se requiere tener una cierta dosis de *habilidad social*.

b) *Una consecuencia de la forma en que procesamos la información*: el sesgo de autoservicio puede deberse a que recordamos mejor lo que hemos hecho de forma activa y a que recordamos menos lo que simplemente hemos visto hacer a otros.

c) *Un intento de proteger nuestra autoestima*: otra explicación plausible es que estamos motivados a proteger e incluso mejorar nuestra autoestima (Tice, 1991). No somos simples máquinas frías de procesamiento de la información. De hecho, existen muchos estudios que confirman que nuestra maquinaria cognitiva es puesta en funcionamiento por un «motor motivacional» (Kunda, 1990), que persigue confirmar nuestras autoconcepciones (Swann, 1990) y mejorar nuestra autoimagen. Pero tampoco olvidemos que con frecuencia el sesgo de autoservicio es un mecanismo para compensar y ocultar una autoimagen baja o algunos complejos de inferioridad. De hecho, existen estudios en los que las personas cuya autoestima es temporalmente menoscabada (al decirles, por ejemplo, que tuvieron una puntuación realmente desastrosa en un test de inteligencia), tienen mayores probabilidades de menospreciar a los demás. Y aquellos cuyo «yo» ha sido herido recientemente son también más propensos a hacer atribuciones de autoservicio del éxito o del fracaso que aquellos cuyo «yo» ha tenido un éxito recientemente (McCarrey y cols., 1982).

En todo caso, el sesgo de autoservicio puede ser tanto adaptativo como desadaptativo. Es adaptativo, pues sin este sesgo y sus excusas acompañantes, las personas con autoestima baja serían más vulnerables a la ansiedad y a la depresión (Snyder y Higgins, 1988). Y es que creer en nuestra superioridad también puede motivarnos a lograr y sostener un sentido de la esperanza en tiempos difíciles. Pero otras veces es desadaptativo. Con frecuencia, las personas que culpan a los demás de sus dificultades sociales son más infelices que las que pueden reconocer sus errores. Además, si en un grupo la mayoría de sus miembros se creen superiores a los demás, por fuerza ello creará problemas al grupo.

Por otra parte, entre las críticas recibidas por los estudios sobre los sesgos de atribución está el que con frecuencia los toman como algo universal, inherente a la cognición humana, cuando son, más bien, productos sociales, culturales e históricos. Por consiguiente, los psicólogos sociales cognitivos deberían preocuparse más por estudiar la validez transcultural de sus afirmaciones realizando estudios comparados con los que poder confirmar o refutar la universalidad e invariabilidad de los procesos cognitivos descritos (véase Collier y cols., 1996).

CONCLUSIÓN

Una atribución no es más que una creencia que alguien puede tener acerca de la causa de un suceso. De ahí que debamos preguntarnos ante todo *por qué* las personas mantienen tales creencias, es decir, qué *funciones cumplen*. Entendiendo estas funciones estaremos en mejores condiciones de entender también por qué se producen ciertos sesgos.

Por otra parte, un mismo hecho o un mismo fenómeno tendrá muy diferentes repercusiones sobre la conducta y a veces hasta sobre la vida de las personas según a qué causas atribuyan estas personas ese hecho o fenómeno. Pongamos el caso de un licenciado en psicología que lleva buscando trabajo como psicólogo los tres años que hace que terminó la carrera. Y aún no lo ha encontrado. ¿Cómo le afectará este hecho? ¿Cómo influirá en su motivación y hasta en su vida? La respuesta que debemos dar en este capítulo es que, al menos en parte, dependerá de las causas que elija para explicar ese hecho. Por ejemplo, puede decir: «No encuentro trabajo porque se trata de una tarea imposible, ya que hoy día sólo te dan trabajo si tienes enchufe, y yo no lo tengo». En estas circunstancias, probablemente este individuo se desmotivará, caerá en la indefensión aprendida y en adelante ni siquiera intente buscar trabajo. En cambio, supongamos que hubiera dicho lo siguiente: «Para encontrar trabajo hoy día es fundamental tener unas adecuadas relaciones sociales. Yo no lo encuentro porque no tengo tales relaciones». Esto ya es más positivo, pues mientras encontrar un buen enchufe es algo casi imposible para muchos, mejorar sus propias relaciones sociales es ya más fácil. No es raro que en este segundo caso, nuestro sujeto, en lugar de caer en la indefensión aprendida, intente mejorar sus

relaciones sociales (apuntándose en un club deportivo, inscribiéndose en un grupo de montaña, implicándose más en la asociación de su barrio o en las actividades del colegio profesional, etc).

Ahora bien, para que los estudios en psicología social sobre cognición social sean realmente fructíferos deberían ver los procesos cognitivos como un producto de la interacción simbólica, incorporando también las dimensiones afectiva y motivacional, así como prestando más atención a la génesis sociocultural de las estructuras cognitivas (Sangrador, 1991), y sustituir una visión mecanicista por una visión más histórica y menos individualista de los mismos, como ya hicieron Vigotsky, Luria o Leontiev. Así, por ejemplo, debemos recordar un estudio dirigido por Luria durante los años 1931-1932 en una región de Uzbekistán, en donde se analizaron los cambios colectivos en los sistemas cognitivos de sus habitantes como consecuencia de los cambios económicos, políticos, religiosos y culturales acaecidos tras la introducción de las reformas sociales propiciadas por la revolución bolchevique. Como conclusión de dicho estudio, señalaba el propio Luria (1987, pág. 186):

Estos datos han mostrado convincentemente que la estructura de la actividad cognitiva no es la misma en diversas etapas del desarrollo histórico y que las formas primordiales de los procesos cognitivos —la percepción y la generalización, la deducción y razonamiento, la imaginación y análisis de su vida interior— tienen un carácter histórico y se modifican al modificarse las condiciones sociales de vida y al asimilar el individuo nuevos conocimientos.

En todo caso, y como conclusión, estoy de acuerdo con Rodríguez Pérez, cuando escribe que (1992, pág. 77), «realmente, para aquellos que nos sentimos fascinados por la psicología social produce un rubor inexplicable que nuestras teorías desprecien la cultura y la historia social de la comunidad donde se integra, perciban el conflicto como perverso e indeseable y en cambio deifiquen el razonamiento matemático y lógico».

This page intentionally left blank

CAPÍTULO III

Las relaciones humanas como intercambio

INTRODUCCIÓN

Hay una serie de teóricos en psicología social, de raíz eminentemente conductista, que ven las relaciones humanas como un mero proceso de intercambio, proceso en el que cada uno invierte algo y hace unos costos con la intención de obtener un beneficio. Cuando su «inversión» no resulta «rentable» abandonará la relación interpersonal. Como vemos, pues, «en la noción de intercambio se combinan el principio económico de la conducta como función del propio interés, la lógica hedonista de la persecución del placer y la axiología pragmatista de la utilidad» (Blanch, 1983, pág. 34). Ahora bien, estas teorías no son realmente sociales, sino meramente individuales, ya que, como sostiene Rodríguez Pérez (1993, pág. 74):

los miembros con los que se elaboran las normas no son las redes sociales, sino las decisiones de los individuos en el proceso de intercambio, una idea propia del individualismo metodológico que impregna las teorías del intercambio. Llevar esto a sus últimas consecuencias significa ignorar la noción de cultura o aceptar como único valor cultural el *espíritu comercial*, cuya máxima es que sólo a través de los demás podemos sacar el máximo rendimiento a nuestros méritos.

Estas teorías se basan, pues, en un concepto históricamente descontextualizado de hombre. Se trata, por tanto, añade Rodríguez Pérez, de plantear un tipo de ser humano históricamente descontextualizado. Entre las numerosas teorías del intercambio existentes, destacaremos las que aparecen a continuación.

TEORÍA DEL HOMBRE ECONÓMICO DE HOMANS

A pesar de ser sociólogo, Homans (1961) encontró precisamente en la psicología de Skinner un conjunto de principios explicativos compatibles con sus propias ideas sobre el comportamiento humano. Y ello porque, para él, «los principios explicativos básicos de la antropología y de la sociología y, por tanto, de la historia... (son) psicológicos». El interés de Homans reside en el *comportamiento social elemental*: el contacto cara a cara entre individuos, donde tanto la recompensa como el castigo que cada uno recibe del comportamiento de los otros es relativamente directo e inmediato. El medio más conveniente, según él, para estudiar ese comportamiento es el grupo pequeño.

La teoría de Homans consta de cinco proposiciones (Morales, 1981): 1) *Similitud estimular*: a mayor similitud de una situación-estímulo con otra pasada en la que una conducta fue recompensada, habrá mayor probabilidad de que esa conducta sea emitida; 2) *Frecuencia*: cuanto mayor sea la frecuencia con que ha sido recompensada una conducta, mayor será la frecuencia con que se emita; 3) *Valor*: cuanto más valiosa sea la recompensa obtenida por una determinada conducta, mayor será la frecuencia con que se emita; 4) *Saciedad*: a medida que aumenta la frecuencia con que se recibe una cierta recompensa, más disminuye su valor; y 5) *Justicia*: cuanto más le falte a una persona para obtener las recompensas esperadas, mayor será la probabilidad de que emita la conducta emocional de ira.

Homans pretende explicar tanto las relaciones interpersonales como la interacción grupal con un andamiaje teórico y conceptual cuyos conceptos centrales son: *Recompensa*, *Costo* y *Beneficio* que no es sino el resultado total de recompensas menos costos. En definitiva, la conducta social de todo individuo en el seno de un grupo sería función de los refuerzos contingentes a esa conducta social.

A pesar de lo positiva que es la valoración que de esta teoría hacen Deutsch y Krauss (1970, pág. 113), estoy de acuerdo con la apreciación fuertemente crítica que hace Álvaro (1995, págs. 43-44) cuando escribe:

el reduccionismo psicológico, tanto teórico como metodológico, es sustancial a la teoría de Homans, pues su objetivo es explicar el comportamiento individual y social a partir de principios psicológicos. A este reduccionismo habría que añadir como característica fundamental su intención de establecer «leyes» generales del comportamiento humano. El conjunto de proposiciones establecido por Homans para explicar el comportamiento social se refiere al individuo, independientemente de su contexto normativo o cultural.

TEORÍA DEL CAMBIO DE THIBAUT Y KELLEY

Thibaut y Kelley (1959) presentaron una teoría de las relaciones intergrupales y el funcionamiento grupal, basándose en el supuesto de que toda conducta social necesita para su mantenimiento que sea reforzada, es decir, recompensada. Si una conducta social no es reforzada dejará de realizarse. De esta forma, toda interacción puede ser explicada en función de una relación de intercambio en la que dos o más individuos interactúan para conseguir metas que les son mutuamente beneficiosas. Si bien esta teoría tiene un marcado carácter individualista, pues asume que entendiendo las relaciones de intercambio que se dan en la díada es posible explicar las relaciones de los grupos sociales, su mérito consiste, tal y como escriben Deutsch y Krauss, en el hecho de que las recompensas y los costos no se experimentan como absolutos: la importancia psicológica de una recompensa varía según las experiencias pasadas de la persona y las oportunidades presentes. Al ampliar de esta manera el concepto de resultado, Thibaut y Kelley establecieron un puente entre los conceptos de los teóricos de la Gestalt y los psicólogos 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. Por tanto, Thibaut y Kelley nos presentan «un modelo racional de ser humano en el que su conducta está orientada y regida por la conservación y maximización de sus intereses» (Rodríguez Pérez, 1993, pág. 73), articulando, como dice Blanch, el supuesto psicológico hedonista con la toma en consideración gestaltista de los factores perceptivo-cognitivos de la situación y la insistencia neconductista en el poder del refuerzo como variables de la interacción humana, tanto en lo referente a la relación interpersonal como a los procesos grupales. Los autores focalizan, sin embargo, su análisis en la mínima expresión de lo microsocioal: la interacción diádica. Desde su perspectiva todo interactor se comporta como un comerciante tratando de adoptar en cada situación la alternativa estratégica que le ha de proporcionar los mayores beneficios. En consecuencia, las interacciones sociales se explican en términos de los resultados obtenidos por los participantes en dichas relaciones, resultados que dependen de las recompensas y los costos.

Pero incluyen Thibaut y Kelley también otros conceptos poco conductistas. Así, la positividad o negatividad de un resultado está determinada por la comparación con el punto neutro de la escala de satisfactoriedad de los resultados. La interacción será agradable si se encuentra por encima de ese punto neutro y desagradable si se encuentra por debajo. Ese punto neutro se llama *nivel de comparación* («comparison level» = CL). Pero a veces nos enfrentamos a situaciones cuyos resultados, evaluados en función del CL, son insatisfactorios y sin embargo, mantenemos la situación. Thi-

baut y Kelley explican esta situación mediante la noción de nivel de *comparación para las alternativas* («comparison level for alternatives» = CLalt). Y es que muchas veces se le presenta al individuo una situación alternativa que provocaría resultados aún peores que los que experimenta en la situación en que se encuentra.

Los autores de esta teoría consideran, además, el papel desempeñado por las diferencias individuales en el establecimiento del CL. No toman en cuenta los rasgos específicos de la personalidad, ni consideran tampoco la posibilidad de la existencia de situaciones patológicas (por ejemplo, el masoquista buscará situaciones insatisfactorias), pero destacan el papel desempeñado por la percepción que tienen las personas acerca de su propio poder de control sobre los resultados que experimentan. Las personas optimistas respecto a sí mismas tendrán CLs más elevados que las personas pesimistas. Quienes tienden a idealizar las situaciones poseen un elevado CL, y es muy probable que consideren insatisfactorios la mayoría de los resultados de sus interacciones. Se trata, pues, de una teoría ampliada de la del hombre económico. Y al igual que para Homans, también para Thibaut y Kelley es improbable que un comportamiento social se repita y que una relación interpersonal se mantenga a menos que sus recompensas excedan sus costos. Pero el valor que una persona otorga a un resultado no estará determinado, según Thibaut y Kelley, por su magnitud absoluta, sino más bien por comparación con otras situaciones posibles. «El mérito de la posición de Thibaut y Kelley no se basa tanto en los conceptos propuestos, como en su acentuación de la influencia que ejerce la interdependencia de los participantes sobre la interacción social. El énfasis puesto en los dos estándares de comparación por los cuales se evalúan los resultados, destaca el hecho de que las recompensas y los costos no se experimentan como absolutos: la importancia psicológica de una recompensa varía según las experiencias pasadas de la persona y las oportunidades presentes» (Deutsch y Krauss, 1970, pág. 120).

En suma, aunque esta teoría contiene muchos análisis esclarecedores acerca de los procesos y determinantes de la interacción social, la posición teórica de sus autores presenta muchos de los mismos problemas que se encuentran en la formulación de Homans y que se concretan en que:

además de la falta de especificidad conceptual de nociones como «valor», «recompensa», «beneficio», «nivel de comparación para las alternativas»..., lo que en parte explica su olvido de la génesis social e histórica de estos conceptos, las teorías del intercambio aquí expuestas no se apartan de dos de los pilares sobre los que se ha construido el paradigma dominante en psicología social, como son el reduccionismo psicológico y el establecimiento de principios universales del comportamiento humano. Asimismo, aunque los diferentes enfoques que de la teoría se han expuesto presuponen la existencia de procesos simbólicos en toda relación de intercambio, no se detienen en su análisis (Morales, 1981b). Este hecho dificulta una comprensión global de los fenómenos que pretende explicar. Se trata, en definitiva, de una psicología social ahistórica y etno-

céntrica. Estas críticas no anulan el carácter explicativo de la teoría ni su fecundidad a la hora de guiar la investigación de temas como la terapia conyugal, la distribución de poder dentro de la familia o la comunicación informal (véase Morales, 1981b) (Álvaro, 1995, págs. 46-47).

TEORÍA DE LOS RECURSOS DE FOA Y FOA

A través de varios trabajos, Foa y Foa (1980) tratan de subsanar una importante carencia de la teoría del intercambio: una clasificación de las recompensas que se ponen en juego en la interacción. Así, aceptando el dato evidente de que las personas son interdependientes en la satisfacción de la mayor parte de sus necesidades, Foa y Foa reconocen que psicólogos y sociólogos estudian intercambios en donde están implicados recursos mucho más «sutiles» (afecto, respeto, atracción, etc.) que los considerados por los economistas (trabajo, dinero, etc.). Por otra parte, se trata de unos recursos en que, a diferencia de los económicos, pueden ser dados o entregados a otros sin perder por ello la «cantidad» poseída (por ejemplo, el amor): al darlos no disminuyen, lo que por fuerza le concede una dimensión diferente al intercambio.

En concreto, para estos autores existen seis clases de recursos: amor, estatus, información, dinero, bienes y servicios, enmarcados en dos coordenadas, cuyas dos dimensiones serían: la primera, dimensión concreción *versus* simbolismo (bienes y servicios son concretos, estatus e información simbólicos, mientras que amor y dinero ocupan una posición intermedia: así, regalar un objeto es una conducta concreta, mientras que sonreír es simbólica), y la segunda, particularismo *versus* universalismo (el dinero y los bienes son particulares mientras que el estatus y sobre todo el amor son universales, estando la información y los servicios en el punto neutro de esta dimensión), de tal forma que los intercambios dependerían en gran medida de la mayor o menor proximidad entre sí de estos recursos en ambas dimensiones. Basándose en esto, Foa y Foa (1980) proponen una serie de reglas de intercambio entre las que se encuentran las siguientes: cuantos más recursos posea una persona tanto más probable será que los dé a otros, y viceversa; cuanto más próximos se encuentren dos recursos, en las dos dimensiones de que hemos hablado, más fácil será su mutuo intercambio; cuanto más próximo al amor esté un recurso, más restringido será el campo de recursos con los que es probable que sea intercambiado; la transmisión simultánea de amor y otro recurso aumenta el valor de este otro recurso, o facilita su transmisión; y la probabilidad de intercambio de amor es superior en los grupos pequeños, mientras que el dinero lo es en las grandes. Por tanto, las ciudades grandes favorecen el intercambio de dinero y, en general, los intercambios universalistas.

TEORÍA DE LA OBLIGACIÓN DE GREENBERG

Aunque conductual, también es ésta, como la de la teoría de la equidad, que veremos a continuación, una teoría de la consistencia cognitiva. En efecto, la teoría de la obligación de Greenberg (1980) parte del supuesto de la existencia de una norma de «reciprocidad» según la cual hay que ayudar a quienes nos han ayudado, de tal forma que la recepción de un favor, un regalo o un beneficio crea en el sujeto un estado de obligación de devolver ese favor, real o beneficio. Ese estado psicológico posee, además, un carácter motivacional que empujará al individuo a reducir la tensión generada. Ahora bien, la magnitud de esta obligación depende de la percepción por parte del receptor de: 1) Los motivos del donante (habrá más obligación si se percibe que el donante está más interesado en el bienestar del receptor que en el suyo propio); 2) La magnitud de los costos y recompensas acarreadas al receptor y donante como resultado del intercambio; 3) El lugar de causalidad de la acción del donante (la obligación será mayor cuando el receptor perciba que el origen de la acción del donante reside en él mismo que si percibe que la acción se debe a circunstancias «ambientales» (por ejemplo, si el favor entra dentro de las obligaciones profesionales del donante); y 4) Por último, otros factores determinantes como la presencia por parte de otros del favor recibido.

Por otra parte, existen principalmente dos formas de reducir la tensión creada: *a)* Mediante la devolución del beneficio; y *b)* Reestructurando cognitivamente la situación (por ejemplo, pensando que el favor no fue tan grande, o que lo hizo por otros motivos, etc.).

TEORÍA DE LA EQUIDAD DE ADAMS

También Adams combina elementos de las teorías del refuerzo con elementos de las teorías de la consistencia cognitiva, como ya hemos dicho, y partiendo de esta combinación «trata de explicar la tensión psicológica provocada por la experiencia de la desproporción entre el esfuerzo realizado y el fruto obtenido de un proceso interactivo y que se manifiesta en forma de sentimiento de injusticia» (Blanch, 1983, pág. 38). Según Adams (1965, pág. 280), una persona experimentará un sentimiento de inequidad o injusticia cuando «perciba que la relación entre sus resultados y sus inversiones, y la relación entre los resultados y las inversiones de otros son desiguales». Por consiguiente, y de acuerdo con esta definición de injusticia, es posible que existan sentimientos de injusticia no solamente cuando la persona recibe menos de lo que cree que merece, sino también cuando recibe más de lo que cree que merece. La consecuencia de este sentimiento es una sensación de incomodidad e insatisfacción emocional que se puede expresar como irritación, culpa u otro sentimiento de este tipo. Para Adams, la percepción de la injusticia provoca tensión y ésta es proporcio-

nal a la magnitud de la injusticia percibida. La persona tiende a reducir o eliminar por completo dicha tensión, y la motivación para que esto suceda será una función de la magnitud de la tensión creada. Si la teoría de la obligación es bastante similar a la de la disonancia cognoscitiva de Festinger, que veremos en el capítulo 13, más similar aún a ella es, como reconoce el propio Adams, la teoría de la equidad.

Por otra parte, resulta muy interesante la aplicación de esta teoría a relaciones muy diversas como relaciones padres-hijos, relaciones de pareja, etcétera (Walster y cols., 1978), destacando probablemente su aplicación a un asunto tan actual como las disensiones de pareja y el divorcio, que se producen, entre otras razones, porque las mujeres van dejando de aceptar la desigual situación de intercambio que se produce, en perjuicio de ellas, en una pareja de corte tradicional, en la que la inversión que hacen las mujeres es muy superior a la que hacen los hombres.

Tampoco esta teoría se ha visto libre de críticas. Así, Tajfel le critica sobre todo dos cosas: *a)* Tener una visión ingenua y simplista de la realidad social; y *b)* Ser muy individualista, al hacer recaer sobre el individuo las contradicciones básicas de la sociedad.

CONCLUSIÓN

En definitiva, aunque algunos autores, como Morales (1981b), elogian a estas teorías, sin embargo son muchos los que se muestran abiertamente críticos, siendo éstas las críticas más frecuentes: 1) Su relativa incapacidad para hacer predicciones exactas; 2) Ser altamente dificultoso e incluso imposible operativizar sus conceptos y variables; 3) Ser reduccionistas a la hora de explicar la conducta social, ya que, como dice Rodríguez Pérez (1993, pág. 77), reducen todo el proceso social a un simple proceso intrapersonal; y 4) No atender a los aspectos simbólicos del comportamiento humano (Álvaro, 1995).

Finalmente, me gustaría hacerme eco de las reflexiones de Torregrosa (1981) quien, centrándose en las premisas metateóricas que subyacen al paradigma del intercambio, desvela el «modelo de hombre» sobre el que se apoya, que no es otro que el del «economicismo individualista» que arraiga en el substrato ideológico del capitalismo, así como su «naturalismo ahistorizante», consecuencia del estilo skinneriano de analizar la conducta social de los organismos. Sin embargo, como acertadamente señala el propio profesor Torregrosa:

en una sociedad en que casi todo puede estar sometido al valor de cambio es de esperar, casi tautológicamente, que las teorías del intercambio reflejen o, incluso, modelen la lógica de los procesos sociales. Ahora bien, de ahí a pretender que estamos ante un modelo de hombre y sociedad que se corresponden con una supuesta naturaleza inmutable y ahistórica, y que, por tanto, es universal e intemporalmente válido, es sumamente arriesgado, y creo que, hoy por hoy, insostenible.

This page intentionally left blank

CAPÍTULO IV

Procesos de comunicación interpersonal

INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años se viene encontrando en psicología que el aislamiento y la falta de comunicación llevan a una serie de problemas físicos, psicológicos y de conducta como la depresión, el alcoholismo, la drogodependencia o la delincuencia (Peplau y Perlman, 1982), así como que la falta de comunicación entre los esposos lleva a mayores tasas de divorcio, entre padres e hijos a problemas de fracaso escolar en estos últimos, o entre compañeros de trabajo a un menor rendimiento laboral y a un mayor absentismo, etc. Igualmente son bien conocidos los problemas que para la salud física tiene una deficiente comunicación entre el personal sanitario y los pacientes (véase Ovejero, 1990b). De ahí la importancia de conocer cómo mejorar la comunicación interpersonal. Pero incluso la comunicación puede ser en sí misma una forma eficaz de reducción del sufrimiento psicológico, como es el caso de quienes tienen cáncer o han enviudado hace poco (Lehman y cols., 1986). Es más, el envejecimiento y hasta la propia muerte se ven acelerados por la falta de oportunidades para la comunicación (Blazer, 1982). Y cuando hablamos de comunicación, evidentemente nos referimos tanto a la verbal como a la no verbal, generalmente más importante psicológicamente la primera, pero en ciertas situaciones más aún la segunda.

En definitiva, como dice Pastor Ramos (1994, pág. 313), y dado que la comunicación interpersonal constituye la forma más inmediata, frecuente e integral de actuación intersíquica, debe ocupar un puesto inexcusable dentro del repertorio de temas tratados por la psicología social. Y sin embargo, no es precisamente de los temas más estudiados en nuestra disciplina, hasta tal punto de que en nuestro país son muchas las Facultades de

Psicología en las que, como mucho, esta temática conforma una asignatura optativa, con lo que numerosos alumnos terminan su carrera sin tener nociones de comunicación, lo que va en detrimento de la formación básica del alumno para ejercer en el campo de la clínica, la intervención psicosocial, la educación o las organizaciones, por poner sólo algunos ejemplos.

Tal deficiencia de base se habrá de notar con posterioridad, por ejemplo cuando el nuevo profesional se preocupe por cómo obtener información más precisa de los aspectos no verbales en su relación con el paciente; al tratar de mediar en los conflictos que se generan en el seno de las organizaciones; o cuando el psicólogo de la comunidad y de los servicios sociales advierta que muchos de sus recursos son relacionales (comunicacionales), y no dispone de una guía que le oriente cómo administrarlos o, ni tan siquiera, cómo identificarlos (Musitu, 1993, pág. 3).

En todo caso, afortunadamente cada vez se está estudiando más este tema desde un enfoque psicosocial, como se constata en la aparición en 1982 de una publicación periódica *Journal of Language and Social Psychology*, que trata justamente de unir psicología social y lenguaje, así como la aparición de un cada vez mayor número de libros que defienden la necesidad de esta orientación (Giles y Robinson, 1990; etc.), incluido el tema de los problemas y errores en la comunicación (Mortensen, 1997). Después de todo, gran parte de la conducta individual tiene lugar en un contexto social, se manifiesta lingüísticamente y está mediada por procesos cognitivos y comunicativos.

DEFINICIÓN Y TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN

Como sostienen Musitu y Herrero (1993, pág. 12), la trascendencia y relevancia social del estudio de la comunicación es innegable si convenimos en que cualquier tipo de interacción humana, así como cualquier tipo de organización social, implica la comunicación en cualquiera de sus diversas manifestaciones. La comunicación es un fenómeno muy amplio y por ello es también objeto de numerosas disciplinas que se ocupan de algunos de sus diversos componentes: la sociología, la lingüística, la antropología, la psicología, etc. «Ante tal variedad de enfoques, la psicología social necesita acotar con la mayor precisión posible el ámbito estricto de su discurso y el área concreta que compete a sus procedimientos de investigación. Pero como, incluso dentro de un planteamiento estrictamente psicosocial del tema de la comunicación, caben enfoques diversos, no estaría mal comenzar por una visión general de los más importantes encuadres teóricos dentro de los que se puede tratar psicosocialmente la comunicación humana para elegir de entre ellos el más conveniente» (Pastor Ramos, 1994, pág. 314):

a) *Teoría de la información*, adoptada básicamente por los conductistas: según esta teoría, el proceso comunicativo humano consta de cinco

fases: 1) *Fuente* o cerebro del comunicante, que es en definitiva quien genera los mensajes; 2) *Transmisor*, o codificador del mensaje en términos gestuales, fónicos, hablados o escritos; 3) *Canal*, o vehículo que cubre la distancia espacial entre comunicante y receptor; 4) *Receptor*, que, obviamente es quien recibe el mensaje; y 5) *Destino* o cerebro del receptor. Pues bien, siguiendo esta teoría, los psicólogos de corte conductista definen la comunicación como «respuesta discriminativa que realiza un organismo ante un estímulo». Como vemos, se trata de una definición altamente restrictiva e incompleta, ya que no están presentes en ella los procesos semánticos del significado propios de la comunicación específicamente humana, ni tampoco la intencionalidad expresiva consciente que es propia de la comunicación humana. A esta definición le falta, pues, los dos elementos más importantes de la comunicación humana: el simbolismo significativo y la cultura como estructura común de tal simbolismo.

b) *Teoría del interaccionismo simbólico*: uno de los elementos más centrales de esta teoría, que veremos en el capítulo 27, es la comunicación, pues no olvidemos que, como dice Pastor Ramos, el interaccionismo simbólico proclama de lleno la autonomía radical de la persona humana como organismo que reflexiona, conoce y manipula los condicionamientos situacionales de su ambiente, que puede autocriticarse o confrontar sus vivencias consigo mismo y que se comporta socialmente guiado en gran parte por conocimientos, significados, ideas, valores y normas culturales. Desde esta perspectiva la conducta humana no es mecanicista y el ser humano aparece con fuertes deseos de entender, con motivaciones de hallar significado y dotado de una original capacidad de intercambio conceptual y simbólica. Pero lo que, en definitiva, mejor distingue a esta teoría de la anterior es que se centra ya en el punto neurálgico de la comunicación humana, que es necesariamente una comunicación psicosocial y simbólica: *el significado*, que es socialmente compartido por los miembros de una misma cultura.

c) *Teoría general de sistemas*: hasta después de la Segunda Guerra Mundial, el método de la ciencia consistía esencialmente en dividir todo en partes y examinar cada una de ellas aisladamente. Un organismo vivo, por ejemplo, se seccionaba en órganos, éstos se estudiaban como colecciones de células y cada célula se examinaba como una colección de moléculas. Durante doscientos años, desde Newton, dicho método permitió tal abundancia de descubrimientos y progresos que la mayoría de los investigadores tuvieron pocos motivos para quejarse; los biólogos, no obstante, se inquietaron, presintiendo que se estaba omitiendo algo importante. En la década de los 30 surge la teoría general de sistemas, principalmente a través de la obra de Ludwig von Bertalanffy, quien señaló la existencia de una ciencia de los todos (es decir, los sistemas), y no sólo de las partes, con sus leyes, sus métodos, lógica y matemática propios. El dicho aristotélico según el cual «el todo es más que la suma de las partes», constituye un punto de partida fundamental para los teóricos sistémicos. Existen tres axiomas fundamentales en la teoría general de sistemas que son básicos para el estudio de los sistemas humanos (Gracia y cols., 1993): a) En primer lugar, la nece-

alidad de estudiar los fenómenos como un sistema total y no considerarlos como entidades independientes; *b*) El estudio se debe centrar en las distintas interrelaciones que existen tanto entre los elementos del sistema como entre los distintos sistemas, o lo que es lo mismo, en la complejidad organizada. La realidad, desde la teoría de sistemas, se conceptualiza como una interrelación de sistemas jerárquicamente ordenados; y *c*) La actividad auto-dirigida es una de las principales características de los sistemas vivos, mientras que la reactividad tiene una importancia secundaria, entendiéndose por tal la acomodación del sistema a su ambiente. El hombre no es un autómatá programado para responder de una forma rígida a las presiones ambientales, sino que se constituye en un sistema dinámico en constante interacción con su entorno.

FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN

Tal vez uno de los principales cometidos de la psicología social en este campo sea contestar a esta pregunta básica: ¿Por qué se comunica el hombre con sus semejantes?, es decir, ¿cuáles son los deseos, las necesidades psicosociales, que le impulsan a interactuar comunicativamente con otros hombres? La explicación es, en principio, sencilla: porque le ayuda a satisfacer algunas de sus más importantes motivaciones o necesidades, como las siguientes:

1) *Control*: el significado social de las diferentes formas de hablar tiene una gran importancia para la percepción de las personas y para el manejo de las impresiones. Así, aspectos como la diversidad del vocabulario que se posee, la tasa rápida del habla o un acento prestigioso puede tener un efecto muy positivo en el control percibido de una persona (Bradac y Wisegarver, 1984). De hecho, estudios realizados en todo el mundo han mostrado que un acento estándar no sólo produce impresiones de estatus y competencia percibida (Stewart, Ryan y Giles, 1985), sino que también tiene importantes efectos en la tendencia de los otros a cooperar con quien así habla. Es más, algunos estudios han mostrado incluso que en entrevistas de búsqueda de empleo, un hablante con acento estándar induce en el entrevistador reacciones más favorables para ocupaciones de alto estatus que la misma persona emitiendo el mismo mensaje pero con un acento no estándar (Kalin, 1982). En todo caso, los individuos pueden percibir de forma diferente el estatus general de los patrones de lenguaje que les rodea según cuál sea el clima social dominante y sus identidades grupales. Así, Young, Giles y Pierson (1986) encontraron que antes de que fuese firmado el tratado chico-británico, por el que en 1997 Hong Kong pasaría a estar bajo la soberanía de la República Popular China, los estudiantes de Cantón percibían que el idioma chino tenía un estatus más bajo que el inglés en los servicios gubernamentales, en los medios de comunicación de masas, en las escuelas y en las iglesias. Sin embargo, tras la firma, el idioma

chino se percibió como asumiendo un mayor estatus, mientras que el estatus del inglés disminuyó proporcionalmente. Según la explicación de estos autores, ello parecía ser el reflejo de una posición debilitada de los occidentales en el proceso de negociación sociopolítica.

2) *Afiliación*: como resumen Wiemann y Giles (1990), la comunicación puede servir para funciones afiliativas a nivel relacional, incluyendo tanto relaciones interpersonales como intergrupales. Así, la comunicación puede ser utilizada hábilmente para iniciar y mantener interpersonales.

3) *Pulsión explorativa*: al parecer, existe en el ser humano, ya desde edades muy tempranas, una potente necesidad de curiosidad que le lleva a explorar su mundo circundante. Y una de las formas de explorarlo es dirigiéndose comunicativamente a sus semejantes.

4) *Reducción de la incertidumbre*: otra necesidad típicamente humana consiste en intentar reducir la propia incertidumbre a través de la comunicación, como mostró en su día Festinger (1950, 1954), siendo incluso una de las principales bases de las tendencias afiliativas (Schachter, 1959). En todo caso, parece probado que cuando la gente está en un estado de incertidumbre, suele aumentar sus conductas comunicativas, pero suelen dirigir las hacia personas similares a ella. De hecho, tras numerosas investigaciones de diferentes autores (Festinger, Heider, Newcomb, etc.), parece demostrada la tesis de que una de las razones más importantes que motivan la comunicación interpersonal es la reducción de la incertidumbre y de los conflictos intelectuales, como se constata, de una forma realmente privilegiada, en la psicología de los rumores (véase Ovejero, 1987a, capítulo 11).

5) *Deseo de poder*: si por *poder* entendemos en psicología social la capacidad efectiva que posee una persona de controlar las alternativas de conducta de que disponen otras personas (Thibaut y Kelley, 1959), resulta evidente que la comunicación puede ser uno de los instrumentos fundamentales para conquistar y ejercer el poder. De hecho, la gente no se comunica sólo por curiosidad, por el mero placer de charlar o para reducir su incertidumbre, sino también, a veces, para conseguir poder: el que alguien trate de convencer a otras personas de sus puntos de vista y lo consiga, supone para él indudables ventajas de control sobre los demás y dominio del medio social. Con frecuencia, la comunicación de los políticos o de los científicos van en esta dirección. No es extraño, pues, que en la investigación en dinámica de grupos se haya encontrado que, en términos de comunicación, la persona más activa sea el líder, es decir, el individuo que mayor poder detenta en el grupo, y que, en general, las personas de más alto estatus o poder social suelen hablar más que las personas de más bajo estatus. En definitiva, la relación entre comunicación y poder es indiscutible. Lo que aún no está tan claro es si se comunica uno para adquirir más poder o si se comunica uno sólo cuando goza ya de poder. Sí está claro, en cambio, que quien posee poder e influencia sobre los demás ocupa un puesto privilegiado en los canales o redes de comunicación.

6) *Comunicación y búsqueda de prestigio*: una de las más profundas motivaciones humanas es la exteriorización de prestigio, cosa que suele rea-

lizarse o bien circulando por la ciudad con un coche caro o bien, entre otras vías, mostrando que se tiene relaciones con personas de alto estatus. La gente tiende a comunicarse siempre que puede con personas de prestigio para, de esa forma, aumentar el prestigio propio. Por la misma razón, la gente trata de evitar comunicarse en público con personas de poco prestigio o con grupos sociales de poca o baja reputación. Y es que para reducir la propia incertidumbre tendemos a comunicarnos con los que son semejantes a nosotros, para ganar prestigio intentaremos comunicarnos con quienes poseen un estatus superior a nosotros.

7) *Comunicación y extraversion*: con frecuencia nos comunicamos simplemente por exteriorizar nuestros sentimientos, nuestras emociones o nuestras opiniones, pues una de nuestras necesidades básicas es la comunicativa. En todo caso, tanto un exceso de estimulación comunicativa como la carencia crónica de ella es algo incómodo, desagradable y, a menudo, socialmente poco reforzante.

COMUNICACIÓN VERBAL

Como es bien conocido, existen básicamente dos tipos de comunicación entre los seres humanos: la verbal y la no verbal. Comencemos por la primera (véase Giménez, 1995). La característica más propiamente definitoria de la especie humana es justamente la comunicación verbal, el *lenguaje*.

El lenguaje es una de las grandes distinciones con que la naturaleza ha capacitado al hombre para superar la barrera evolutiva que le separa de otros primates. Por supuesto que la magistral arquitectura de la palabra humana no depende sólo de esa ingente labor de planificación que supone la complicada morfología de una laringe; en definitiva, la laringe humana no es más que una estructura mecánica movida fisiológicamente para la reproducción de símbolos; pero la creación y procesamiento de esos símbolos depende de un mando superior cerebral... Es, pues, del cerebro humano de donde le viene a la palabra hablada su rango supremo en la escala filogenética del reino animal (Pastor Ramos, 1994, pág. 337).

Ahora bien, sin cerebro no habría lenguaje, pero él no lo es todo, ni mucho menos. El cerebro humano sin la *interacción social*, sin nuestras relaciones sociales, sin sociedad, en definitiva, no podría ejercer las funciones para las que genéticamente está preparado: aunque las capacidades de razonamiento del ser humano están en el cerebro, sin embargo su desarrollo depende de variables psicosociales, y fundamentalmente de la comunicación y el lenguaje de las demás personas.

El lenguaje es tan importante en el desarrollo del pensamiento humano que hay autores, como Piaget, que afirman que su función no es tanto reflejar el pensamiento, sino que incluso determina el pensamiento, como creen Whorf y Sapir. Y es que el lenguaje es intrínsecamente sig-

nificativo, simbólico y, a la vez, cultural. El lenguaje es una máquina cultural para procesar datos, para tratar símbolos, para representar abstractos que resultan significativos porque un grupo cultural se puso de acuerdo para que así fuera. De ahí la relatividad lingüística que defiende la hipótesis Sapir-Whorf. Hasta tal punto es importante el lenguaje para el hombre que

en cierto modo la inteligencia de un individuo no tiene una potencialidad indefinida en su creatividad, ya que sus asociaciones cognoscitivas dependen del lenguaje verbal que haya aprendido; y como cada lenguaje supone un característico conjunto de categorías interpretativas de lo real, cada grupo cultural humano queda condicionado en su ejercicio intelectual por el estilo peculiar que es propio del simbolismo de su idioma. Ordinariamente las culturas crean idiomas que les sirven para afrontar su medio vital (Pastor Ramos, 1994, pág. 341).

Veamos algunos ejemplos: El lenguaje arábigo cuenta con unas 6.000 palabras relativas a camellos. Para los esquimales, la palabra nieve es completamente diferente cuando se refiere a nieve que está cayendo, nieve blanda depositada en el suelo, nieve amontonada, hielo de agua dulce, hielo de agua salada, etc. Mientras que a los europeos nos basta una palabra para referirnos al arroz, en cambio la tribu de los Haninu necesitan 92 vocablos para denominar diferentes clases de arroz. Como vemos, cada lenguaje refleja las necesidades de la cultura que lo ha desarrollado: es adaptativo y funcional.

Por último, quisiera destacar, por su gran importancia, la distinción entre *significado connotativo y denotativo*. Toda palabra tiene dos significados: el oficial, es decir, el que dice el diccionario, que es el denotativo. Pero tiene también otro significado, el connotativo, que deriva de las asociaciones afectivo-cognoscitivas que esa palabra tiene para cada persona. Por consiguiente, mientras que el primero es una cuestión más lingüística, en cambio el segundo es más psicológico o incluso psicosocial.

COMUNICACIÓN NO VERBAL

Como todos sabemos, el lenguaje verbal no es la única forma de comunicarnos. Es más, a veces es más elocuente la comunicación no verbal, como, por ejemplo, un distanciamiento o aproximación corporal, un bostezo, una sonrisa, una mueca, la forma de estar sentado, etc. (véase Pease, 1995; Sánchez y Canto, 1995). Como señala Pastor Ramos, los gestos mímicos han gozado siempre de notable favor en grupos de amigos, en pandillas de delincuentes, en subculturas en las que silbidos, miradas, toses, sonrisas y otros muchos signos convencionales no hablados llegaban a constituir todo un sistema autónomo de comunicación que los extraños no comprendían y que, en determinadas circunstancias, sustituía con bastante eficacia al lenguaje verbal.

Fruncir el ceño, rascarse una oreja o introducir los pulgares en los bolsillos... forman parte de todo un mundo de expresiones de ese enigmático ser que es el hombre; descubrir toda esa gama de colores que adornan y refuerzan allá donde nuestras palabras no tienen lo suficiente riqueza para expresar un sentimiento, una emoción, constituye una parte significativa de la investigación del psicólogo de la comunicación (Pinazo y Musitu, 1993, pág. 77).

Pero, ¿qué es lo que puede ofrecernos la comunicación no verbal (CNV) que no revele la verbal? La CNV proporciona una información más fiable en situaciones en las que no podemos confiar en lo que se está comunicando con palabras, bien porque quien habla se propone engañarnos intencionadamente, o bien porque ha bloqueado o reprimido la información que deseamos conocer. En todo caso, la CNV no debería ser estudiada como una unidad aislada, sino como una parte inseparable del proceso global de la comunicación, dado que siempre puede ocurrir en el tiempo de modo simultáneo, con anterioridad o posterioridad a la emisión de la conducta verbal, pero nunca de forma totalmente independiente de ella.

En cuanto a la definición de la CNV, entre los pocos que se han atrevido a explicitarla está Corrace (1980) para quien se trata del «conjunto de medios de comunicación existentes entre individuos vivos que no usan lenguaje humano o sus derivados no sonoros (escritos, lenguaje de sordomudos, etc.)». Por su parte, Mehrabian (1972), muy certeramente, distingue en la definición un sentido restringido, según el cual la CNV hace referencia a un conjunto de comportamientos no lingüísticos, como gestos, posturas corporales, etc., y un sentido más amplio, según el cual la CNV incluye algunos aspectos mucho más sutiles del lenguaje, como errores lingüísticos, entonación, etc.

Sin embargo, a pesar de su enorme importancia, gran parte de los seres humanos no son conscientes de que existe este sutil y elaborado sistema de comunicación. Hay de hecho tres razones que explican esta situación (Pinazo y Musitu, 1993, págs. 84-85): a) *Los mensajes actúan inconscientemente*: muchos de los mensajes corporales se comunican por debajo de nuestro nivel habitual de conciencia. Actúan en la mente subcientemente, ejerciendo una poderosa influencia en cómo pensamos, sentimos y nos comportamos, sin que nunca seamos conscientes de qué es lo que está produciendo exactamente estas reacciones; b) *Demasiados mensajes*: la segunda barrera que impide reconocer la importancia del lenguaje no verbal, es la asombrosa cantidad de información que proporciona. Con tanta información potencialmente disponible, sólo podemos llegar a prestar atención a un fino fragmento del total; y c) *Descuidamos su importancia*: Mehrabian (1972) ha calculado que solamente el 7 por 100 de lo que captamos procede de lo que realmente se dice, el 38 por 100 viene del tono de voz en que se dice y el 55 por 100 de las señales del lenguaje no verbal. La importancia del lenguaje no verbal también la ha puesto de relieve Birdwhistell (1979) estimando que cuando dos personas conversan, menos de una tercera parte de la comunicación es verbal mientras que más del 65 por 100 es no verbal.

Existen muchos tipos de comunicaciones no verbales, que pueden ser englobados en estos tres grupos:

A) *La kinesia*: estudia los aspectos relativos al contacto visual, a las posturas corporales, las expresiones faciales, gestos, etc. Entre ellas destacamos las siguientes (Pinazo y Musitu, 1993, págs. 88-108):

1) *Postura corporal*: la postura informa sobre el contenido afectivo. Este aspecto de la CNV, por la amplitud y cantidad de subcomportamientos no verbales que comprende, ha impedido a los especialistas ir más allá de la mera anécdota ilustrativa. Para transmitir energía y entusiasmo y crear una impresión positiva en los demás, podemos adoptar una postura atenta y erguida; una postura con el tronco erecto y sacado hacia afuera, cabeza erguida y hombros hacia atrás, indica arrogancias o desprecio; una postura rígida sugiere incomodidad o nerviosismo, mientras que una postura encogida indica abatimiento (Bados, 1991). Por otra parte, cuanto más de frente se sitúa una persona hacia los demás, mayor será el nivel de implicación. Por su parte, Sommer (1969) observó la disposición espacial de diferentes personas respecto de la naturaleza de sus relaciones personales. Cuando dos personas esperan competir, generalmente se sientan enfrente; si esperan cooperar, lo hacen una al lado de otra, mientras que para conversar normalmente lo hacen en ángulo recto.

2) *Gestos*: el gesto es la mejor expresión del mundo afectivo y emocional. Mientras que la postura conlleva poses más o menos duraderas de todo el cuerpo, sin embargo, los gestos consisten en movimientos breves y transitorios de partes específicas del cuerpo. Los gestos se realizan básicamente con las extremidades, los hombros y la cabeza. Ekman y Friesen (1969) proponen estos cinco tipos de gestos: a) *Gestos emblemáticos*: son señales emitidas intencionalmente con un significado específico que se traduce directamente en palabras, como es el caso de agitar la mano en señal de saludo o de despedida, el pulgar hacia arriba (OK), el pulgar y el índice unidos para señalar que algo es correcto, el signo de victoria con los dedos en forma de V, etc. Muchos de estos gestos emblemáticos son específicos de una cultura y no pueden ser interpretados exactamente fuera de ella; además, el número de ellos varía considerablemente de una a otra cultura (por ejemplo, unos 100 en los Estados Unidos y 250 en Israel); b) *Gestos ilustrativos o ilustradores*: se producen durante la comunicación verbal y sirven para ilustrar lo que se está diciendo. Son gestos conscientes que varían en gran medida en función de la cultura, están unidos al lenguaje y pueden utilizarse para recalcar una frase o palabra, indicar relación, señalar un suceso e imponer un ritmo a la palabra hablada. Aunque estos gestos suelen hacerse con las manos y los brazos, sin embargo, cualquier tipo de movimiento del cuerpo que desempeñe un papel auxiliar en la comunicación verbal puede llamarse ilustrador. De esta manera, como dicen algunos antropólogos, atar las manos a un italiano o a un árabe cuando habla sería como atar su lengua; c) *Gestos que expresan estados emotivos*: estos gestos dan dinamismo y energía a la charla y ayudan a mantener la atención de los

oyentes. Aunque el rostro sea el principal indicador del estado emotivo (muecas de dolor, sonrisas, etc.), emociones como la ansiedad y la tensión se transmiten fácilmente a través de gestos manuales (por ejemplo, cerrar los puños, levantar los brazos doblados por los codos y con los puños cerrados para expresar triunfo y alegría; golpear la palma con el puño para mostrar ira, etc.) o corporales (temblor en todo el cuerpo); d) *Gestos reguladores de la interacción*: son movimientos producidos por quien habla o por quien escucha, con la finalidad de regular las intervenciones con el diálogo o de despedida, como darse la mano. Los reguladores pueden ser utilizados también para acelerar o frenar al interlocutor, indicar que debe continuar o darle a entender que debe ceder su turno a otro. Por ejemplo, mirar el reloj para indicar que se está acabando el tiempo o reunir y ordenar las pertenencias personales para indicar que ya se ha acabado. Por otra parte, cuando se cede el turno, el que habla no sólo baja su voz, frena el ritmo de su discurso e incluso posiblemente alarga la sílaba final, sino que por regla general también aparta la mirada bajando los ojos, la cabeza o ambas cosas; e) *Gestos de adaptación o adaptadores*: son movimientos, gestos y otras acciones que son utilizados para manejar nuestros sentimientos o controlar nuestras respuestas. Generalmente tienen lugar en situaciones de tensión y reflejan estadios de aprendizaje en la infancia. Por ejemplo, el gesto de taparse la boca cuando alguien dice una mentira o «mete la pata».

3) *Expresión facial*: si tenemos en cuenta la gran cantidad de movimientos diferentes que pueden ejecutar los músculos faciales, nos será fácil comprender la importancia que tiene la expresión facial en la comunicación. Como es bien conocido, la cara es el medio fundamental para expresar emociones y estados de ánimo. La expresión facial es fundamentalmente utilizada para regular la interacción y reforzar al emisor. Movimientos como los cambios de posición de las cejas, de los músculos faciales, de la boca, etc., proporcionan información que se considera esencialmente emocional y actitudinal.

4) *Mirada o contacto visual*: las primeras investigaciones sobre el significado de la mirada se remontan a comienzos de los años 20, con Moore y Gilliland (Knapp, 1985), cuando encontraron que las personas agresivas eran capaces de mantener el contacto visual mientras realizaban sumas mentales, durante más tiempo que las no agresivas. Un indicador de belleza de la mirada y de atracción es la dilatación de las pupilas. Era conocido entre las mujeres de hace varias décadas el ingenioso truco de poner unas gotas de belladona en los ojos con el fin de dilatar las pupilas y así lograr captar la atención del hombre que las cortejaba (Knackstedt y Kleinke, 1992). También es importante el número de veces que se parpadea por minuto, ya que ello está relacionado con la tranquilidad y el nerviosismo. Diez o menos parpadeos por minuto indican tranquilidad, mientras que cuarenta o más indican tensión o ansiedad. También es importante la duración de la mirada, pues una mirada prolongada puede interpretarse como agresiva, dominante, y una mirada breve indica falta de confianza, inseguridad, poca astucia.

Por otra parte, numerosos estudios han demostrado que las mujeres utilizan más la mirada que los hombres. Miran a los otros con más frecuencia y mantienen el contacto ocular durante más tiempo. Esto puede deberse a que las mujeres tienden a escuchar más atentamente que los hombres y una mirada atenta está asociada normalmente a escuchar con mayor atención. De hecho, la regla implícita, aunque no manifiesta, acerca de cuánto debe durar un contacto ocular indica que si éste se realiza entre hombres, debe mantenerse entre el 60-70 por 100 del tiempo, pues menos puede ser interpretado como un signo de poca astucia e inseguridad, y una mirada más prolongada se interpretará como agresiva. Si es un hombre que trata con una mujer, la duración del intercambio se debe reducir a un 50 por 100. En cambio, si es una mujer que trata con otra mujer, debe mantener el contacto visual alrededor del 70 por 100. En todo caso, el contacto ocular puede desempeñar diferentes funciones, por ejemplo, se sabe que una pareja de enamorados se miran más mutuamente que una pareja no enamorada, de tal forma que incluso el mirarse aumenta su atracción mutua, aunque también es cierto que el antagonismo interpersonal entre dos personas, puede aumentar su hostilidad si éstas se echan frecuentes miradas. La mirada sostenida y fija de un extraño sobre automovilistas parados en un semáforo en rojo, les produce intranquilidad y hace que arranquen antes y a más velocidad de lo normal en cuanto el semáforo cambia (Ellsworth y cols., 1972). Y es que, en suma, «las funciones de la interacción visual son numerosas: expresar actitudes interpersonales; recoger información del otro; regular el flujo de la conversación entre los interlocutores; establecer y consolidar jerarquías entre los individuos; manifestar conductas de poder; desencadenar conductas de cortejo...» (Pinazo y Musitu, 1993, págs. 101-102).

5) *Sonrisa*: al parecer, las mujeres sonríen más que los hombres (Hall, 1985) lo que los investigadores feministas, sean hombres o mujeres, atribuyen a su estatus subordinado (Henley, 1977). De hecho, Deutsch (1990) encontró que la sonrisa está influida por el poder que tiene lugar en una relación. En todo caso, la sonrisa puede tener también otras funciones, como facilitar las relaciones interpersonales.

B) *La paralingüística*, que se centra en el análisis de determinados aspectos no lingüísticos de la comunicación no verbal, como el tono de la voz, el ritmo y la velocidad de la conversación, las pausas, etc. Más en concreto, el comportamiento lingüístico está determinado por dos factores: el código, que es común a ambos interlocutores, y el contenido que se pretende comunicar a través de ese código. No obstante, estos dos factores, que son estrictamente lingüísticos, no determinan totalmente el comportamiento verbal, sino que hay modos de expresarse en función del estado de ánimo, del contexto social, etc., como las variaciones en la calidad de la voz, el ritmo (modulado o átono), el tono (agudo o grave) y el volumen (fuerte o débil), etc. En lo que se refiere al tono, todo deslizamiento hacia el agudo es síntoma de una inhibición de la emoción. Como subrayan

Pinazo y Musitu, la excesiva emocionalidad ahoga la voz y, repentinamente, una palabra o una sílaba se pronuncian en una nota mucho más aguda que la precedente. El volumen es también importante, pues quien inicia una conversación en un estado de tensión mal adaptado a la situación habla o demasiado alto (da muestras de autoridad y dominio) o demasiado bajo (tendencia a la introversión, la persona no puede o no quiere hacer el esfuerzo de ser oída). El ritmo se ha estudiado en los medios psiquiátricos pues uno de los síntomas más fiables de la tendencia al repliegue neurótico o psicótico, de la ruptura con la realidad y con los demás, es precisamente un ritmo de elocución átono, monótono, entrecortado o lento. El paralingüaje se refiere, pues, como señalan Sánchez y Canto (1995, pág. 319), a determinadas *variaciones no lingüísticas*, como el tono de voz, el ritmo, la velocidad del habla, las pausas y silencios, etc., que acompañan a las *variaciones lingüísticas* (elección del idioma, uso de un lenguaje más o menos elaborado, de unos tiempos verbales y otros, etc.), dentro de una conversación.

Por último, existen también diversos estudios que sugieren que la voz es un elemento importante en ciertos aspectos de la *persuasión*. Así, al parecer la falta de fluidez influye sobre la percepción de credibilidad del emisor, no estimulando el cambio actitudinal, pero un mayor volumen y entonación, y menos interrupciones en el discurso se relacionan positivamente con una persuasión más eficaz.

C) *La proxémica*, que analiza los problemas que surgen en torno a la utilización y estructuración del espacio personal, la distancia de interacción, la conducta territorial, etc. (Bados, 1991). El *espacio personal* se refiere al área contenida dentro de una frontera invisible, alrededor de cada persona, a través de la cual nadie debería pasar. Vendría a ser una «burbuja íntima» que rodea a todas las personas y se desplaza con ella. En cambio, el *territorio* se refiere más bien a un espacio físico, una zona fija, donde se señala a los intrusos su existencia por medio de distintas advertencias (por ejemplo, olores o sonidos), de amenazas y de ataques. Al contrario que el espacio personal, el territorio es fijo y no se desplaza con los individuos. Por último, llamamos *distancia personal* al espacio a partir del cual un animal no tolera la presencia de otro, por lo que el punto de referencia es el individuo y no el espacio.

CONCLUSIÓN

De lo anterior se deduce que la dicotomía verbal/no verbal no parece ser especialmente útil si la extremamos, pues en la comunicación, lo verbal y lo no verbal siempre van juntos. Por ejemplo, la forma en que una persona exterioriza algún suceso trágico pasado sólo puede ser interpretada adecuadamente si somos conscientes de la totalidad de factores extracontextuales desplegados que operan simultáneamente, incluso gestos, discursos previos y el tono de voz. De otra forma no podríamos decidir (o intuir)

si la revelación tenía un significado de llanto en búsqueda de ayuda, una petición de simpatía, una indicación de que la persona que lo exterioriza ha superado el trauma, etc. Por ello, entendemos, con Wiemann y Giles, que una aproximación funcional a la comunicación capta mejor la complejidad de los estudios y la experiencia de los comunicadores cotidianos que envían, reciben, procesan y negocian conjuntamente los mensajes. Después de todo, los comunicadores tratan no sólo de transmitir información, sino además de elaborar (y remodelar continuamente) sus mensajes de forma que se cree y mantenga una estima positiva.

En definitiva, el tema de la comunicación es realmente central ya no sólo en la psicología social sino en la vida personal y social de la gente, dado, como señalan muchos autores, el hecho inevitable de que los procesos sociopsicológicos no pueden ser comprendidos totalmente sin poner atención en la comunicación. Después de todo, los individuos, las organizaciones y las sociedades no funcionarían sin la comunicación interpersonal.

This page intentionally left blank

CAPÍTULO V

La atracción interpersonal

INTRODUCCIÓN

Decía Sartre que «el infierno son los otros». Estoy de acuerdo. Pero los otros son también el cielo. Es decir, la mayoría de las cosas más positivas y las más negativas que nos pasan tienen que ver con los otros. Y difícilmente podría ser de otra manera siendo como somos seres intrínsecamente sociales. De hecho, una de las motivaciones humanas más profundas y básicas es la de la *afiliación* (Schachter, 1959) que, como escriben Morales y Moya (1994, pág. 410), «es una tendencia humana básica que lleva a buscar la compañía de otras personas», cuya función primordial consiste en garantizar la supervivencia tanto del individuo como de la especie. Resulta de vital importancia para un bebé no separarse de quien le alimenta, cuida y protege. Así, un experimento ya clásico de Schachter (1959) tenía por objeto investigar si la ansiedad puede llevar al deseo de afiliación. Para ello, las alumnas de un curso introductorio de psicología que participaban en el estudio fueron asignadas a dos condiciones experimentales: alta y baja ansiedad. Todas creían que iban a participar en un experimento en el que se les aplicarían descargas eléctricas. Pero mientras que unas creían que esas descargas serían fuertes y dolorosas, como les había dicho el mismo experimentador (alta ansiedad), otras esperaban recibir descargas insignificantes (baja ansiedad). Con el pretexto de tener que preparar el instrumental necesario, el experimentador pedía a las estudiantes que esperaran diez minutos, dándoles a cada una de ellas la oportunidad de hacerlo sola en una sala o acompañada de otras estudiantes que también estaban participando en el experimento. Tal y como suponía Schachter, el nivel de ansiedad inducido por el experimentador influía en las preferencias sobre cómo realizar la espera: de las 32 mujeres que participaron en la condición

de alta ansiedad, 20 prefirieron esperar acompañadas (62,5 por 100) frente a las 10 (33 por 100) que lo hicieron de las treinta mujeres de la condición de baja ansiedad. En línea con ello, hay quien afirma que también el amor tiene más probabilidades de surgir en situaciones de ansiedad y de miedo. Y es que los demás sirven para reducir nuestra ansiedad. Es más, cuando se les pregunta: «¿Qué es lo que le da significado a su vida?» o «¿Qué necesita para ser feliz?», la mayoría de las personas mencionan, antes que cualquier otra cosa, relaciones estrechas satisfactorias con los amigos, la familia o la pareja (Berscheid, 1985). Por otra parte, los efectos asociados a la posesión de unas buenas relaciones interpersonales son muchos, entre ellos los siguientes (Argyle, 1990): Incide sobre la felicidad (las personas con buenas relaciones se consideran más felices que aquellas que no las tienen); en la salud mental (las relaciones interpersonales sirven como apoyo social para reducir el estrés); e incluso en la salud física, ya que la salud corporal, la recuperación de las operaciones y la esperanza de vida se ven influidas por la calidad de las relaciones.

Ahora bien, en el centro de todo ello está siempre, con mayor o menor protagonismo, la *atracción interpersonal*: nuestro trabajo es más satisfactorio cuando lo hacemos con quien nos agrada; nuestro matrimonio resultará menos feliz cuando disminuye la atracción hacia nuestra pareja, etc. Y es que la atracción entre las personas tal vez sea uno de los aspectos más relevantes de la interacción social, una variable que opera en muchas de nuestras relaciones interpersonales, regulándolas y dotándolas de sentido.

Pero, ¿qué es realmente la atracción interpersonal? Algunos la definen sencillamente como *interacción afectiva*. Pero entonces existiría una amplia variedad de fenómenos etiquetables como «atracción interpersonal», lo que produciría cierto escepticismo, dada su falta de especificidad. Útil, pero también poco satisfactoria, sería una definición operativa que utilizara indicadores tomados del lenguaje corriente de la vida cotidiana según los cuales una persona afirma, por ejemplo, de su jefe, de su novia, de su compañero, etc., que le gustan, le disgustan, le agradan, le caen mal, le molestan o le fastidian. Estos indicadores aluden siempre a relaciones interpersonales entre sujetos concretos y se caracterizan por contener una referencia explícita al placer-disgusto producido por su interacción con ellos. Pues bien, Sangrador (1982, pág. 14) nos proporciona una definición más completa: «Por atracción interpersonal se entiende una tendencia o predisposición del individuo a evaluar más o menos positivamente a otro y acercarnos o alejarnos de él.»

Lo que pretendemos estudiar aquí es, pues, por qué unas personas nos gustan más que otras, por qué unos personajes son más populares que otros, por qué la gente se enamora, qué es el amor, aunque estas dos últimas cuestiones las veremos en el próximo capítulo. Es decir, que cuando los psicólogos sociales estudian la atracción interpersonal, están interesados en conocer por qué gustamos a otros, cómo se desarrollan las relaciones de amistad y de amor, y por qué se disuelven tales relaciones.

DETERMINANTES DE LA ATRACCIÓN

A menudo se ha tratado de responder a las anteriores cuestiones en términos conductistas de refuerzos. Así, Lott y Lott (1974) afirman que nos gusta la gente que nos recompensa y nos disgusta la gente que nos castiga. Según estos autores, siempre que una persona hace algo para recompensarnos se generan sentimientos positivos. Estos sentimientos positivos nos conducen a evaluar a la otra persona positivamente y a aumentar nuestra atracción hacia ella. Después, este sentimiento se generalizará a otros que tengan características similares. Por ejemplo, una persona cuyo primer amor tenía cabello rojizo puede desarrollar una preferencia generalizada para comprometerse con otras personas también de cabello rojizo. Esta explicación posee cierta utilidad, pero no nos permite identificar los factores que de una forma concreta determinan la atracción interpersonal. La psicología social ha conseguido identificar algunos de ellos, entre los que destacaremos los siguientes:

1) *La proximidad física*: Obviamente, las relaciones interpersonales se dan entre personas físicamente próximas. La proximidad fomenta tanto las buenas relaciones como las menos buenas. Incluso puede también fomentar la hostilidad. De hecho, la mayoría de los asaltos y asesinatos implican a personas que viven en una proximidad estrecha. Es mucho más probable que las armas de fuego compradas para autodefensa sean utilizadas contra integrantes de la familia que contra personas extrañas. Así, y en contra de lo que suele creerse, la gente tiene muchas más probabilidades de ser violada, robada, agredida e incluso asesinada en casa, a manos de las personas próximas, que fuera, a mano de desconocidos. Pero tendemos a recluarnos en casa para evitar tales peligros. Sin embargo, afortunadamente, con mucha mayor frecuencia aún, la proximidad despierta el agrado y la atracción. En efecto, son ya innumerables los estudios, desde el ya clásico de Festinger, Schachter y Back (1950), que han mostrado que el simple hecho de que las personas vivan cerca unas de otras, o que por cualquier otro motivo mantengan frecuentes contactos por encontrarse en una situación de proximidad física, se correlaciona positivamente con la formación de una relación interpersonal de atracción entre las mismas: la proximidad incrementa la posibilidad de interacción con otros y, en consecuencia, a igualdad de otros factores, puede ser un fuerte determinante. De hecho, se ha encontrado que las personas tienden a elegir sus amistades entre quienes habitan o trabajan cerca de ellas. Así, en un estudio se encontró que mientras las vecinas de al lado eran elegidas como amigas por el 46 por 100 de las amas de casa de la muestra investigada, las de dos puertas más allá lo eran por el 24 por 100 y las de tres o cuatro puertas más alejadas lo era por un 13 por 100. Igualmente, Segal (1974) comprobó que tanto en las aulas de clase como en los dormitorios en donde los alumnos de la Escuela de Policía del Estado norteamericano de Maryland son colocados por

orden alfabético, es frecuente que las amistades se den más a menudo entre aquellos cuyos apellidos estén alfabéticamente próximos. Así, cuando, tras seis meses de vivir así colocados, Segal les pidió que indicaran cuáles eran sus tres mejores amigos en la Escuela, la mayoría de estos amigos tenían apellidos cercados en el alfabeto; en concreto, los amigos estaban situados a un promedio de 4,5 letras de distancia respecto a la inicial del propio apellido. «Sin embargo, conviene insistir en que la influencia de la proximidad física sólo es decisiva cuando existe una alta homogeneidad en otros factores responsables de la atracción: en nivel social y cultural, en intereses y rasgos étnicos, en actitudes, etc.» (Sangrador, 1982, pág. 14).

Pero, ¿cuáles son las razones que hacen que se presente reiteradamente la correlación entre la proximidad física y la atracción interpersonal? El sentido común sugiere algunas, como la conveniencia, la familiaridad, etc. Pero veamos más sistemáticamente los principales factores responsables de la atracción debida a la proximidad física: a) *La oportunidad de interacción*: en general, las personas más cercanas físicamente son también las más accesibles; dado que la proximidad ofrece mayores oportunidades para el establecimiento de contactos; b) *La oportunidad de un mayor conocimiento mutuo*, lo que implica una mayor capacidad de predicción de la conducta; c) Muchas culturas, entre ellas la nuestra, enseñan a sus miembros que puede ser inadecuado y hasta peligroso tratar con extraños. Así, en algunos países está mal visto que una persona comience a hablar con otra, aunque sea en el ascensor, si previamente no han sido presentados; y d) *La simple familiaridad*, producto de la frecuencia de los encuentros. En este sentido, Zajonc (1968) mostró que las personas tienden a desarrollar sentimientos más positivos con relación a los objetos que se les presenta en mayor número de veces. En efecto, más de 200 estudios revelan que la familiaridad fomenta el afecto, contrariamente al antiguo proverbio respecto a que fomenta el desdén, la familiaridad fomenta el afecto (véase una revisión a través de un meta-análisis en Bornstein, 1989). En consonancia con lo anterior, aconseja Myers que si usted es nuevo en la ciudad y desea hacer amigos, trate de obtener un apartamento cercano a los buzones o el despacho cerca de la cafetería, pues, como concluye Myers, ésta es la arquitectura de la amistad.

En todo caso, el efecto de la simple exposición se da siempre y cuando el estímulo sea inicialmente positivo o, como mucho, neutro, pero no si es negativo. Por el contrario, convivir con quienes odiamos puede incrementar ese odio en lugar de reducirlo (Swap, 1977). Y es que «la proximidad física resulta ser más un requisito que un factor causal de la atracción: entre las personas próximas a nosotros elegimos a nuestros amigos, pareja, etcétera, según otro tipo de determinantes» (Sangrador, 1982, pág. 15).

2) *El atractivo físico*: A pesar de que Cicerón decía que «el bien último y el supremo deber del hombre sabio consiste en resistir la apariencia», la importancia de un físico agradable en la interacción social ha sido demostrada hasta la saciedad en toda una serie de estudios realizados por Berscheid (Berscheid y Walster, 1974, etc.), en los que inequívocamente se

concluye que la persona físicamente agradable produce mucha más atracción que aquella cuyo físico es menos agradable. Sin embargo, aunque el atractivo físico es un factor muy poderoso, no produce de ordinario su efecto de forma aislada, sino unido a otros factores en cuya constelación vendría a ser un rasgo muy principal a tener en cuenta. Por otra parte, estos rasgos físicos «bellos» no lo son siempre ni lo son para todos, sino que dependen mucho de los gustos subjetivos, de las épocas, modas, culturas y pueblos (por ejemplo, en unos lugares son más apreciados los hombres rubios y en otros los morenos, en unas épocas gustan más los tipos delgaditos y en otras los tipos bien entrados en carnes, etc.). No obstante, a pesar de estas limitaciones, la relación entre el atractivo físico y la atracción está bien establecida. Basta con ver la publicidad televisiva para hacernos una idea de lo importante que es el atractivo físico en nuestra sociedad. Y es que parece ser que la gente mantiene el estereotipo de que «lo hermoso es bueno» (Dion, Berscheid y Walster, 1972) (véase el argumento opuesto en Tseñon, 1992). Además, estas creencias acerca del atractivo físico son muy potentes y poseen un gran efecto en los individuos. Al fin y al cabo, el *estereotipo del atractivo físico*, que es la suposición de que las personas con atractivo físico poseen también otros rasgos socialmente deseables, ha sido enseñado a los niños a través de los cuentos (y ahora de la televisión) desde hace siglos: Blanca Nieves y Cenicienta son hermosas (y buenas), mientras que la bruja y las hermanastras son feas (y malas). Así, en un estudio del propio Dion (1972), los sujetos, estudiantes de Magisterio, leyeron una descripción de la conducta de dos niños presumiblemente escrita por su maestro. En un caso, la conducta era «muy mala» (el niño había lanzado una bola de nieve con una aguda piedra de hielo contra la cabeza de un compañero). En el otro caso, la conducta había sido «medianamente mala» (el niño había lanzado una bola de nieve a la pierna de otro niño). Junto con cada descripción había una fotografía del niño, muy atractivo en unos casos y poco atractivo en otros. Los sujetos hicieron después juicios acerca de los niños. El niño atractivo y el no atractivo fueron tratados de forma diferente, pero sólo en el caso de la conducta muy mala: si el niño era atractivo, se excusaba su conducta como una transgresión temporal. Sin embargo, el niño no atractivo fue condenado y su conducta fue considerada como una característica propia (atribución interna estable). Igualmente, cuando Clifford y Walster (1973) mostraron a unos profesores de primaria la misma información sobre un niño, pero acompañada de una fotografía, de un niño atractivo en unos casos y en otros de uno no atractivo, los profesores percibieron al niño atractivo como más inteligente y exitoso en la escuela que al no atractivo.

No es sorprendente, pues, como dicen Perlman y Cozby (1985), que la gente físicamente atractiva desarrolle una mayor autoestima, sea menos tímida, se comprometa más frecuentemente y tenga más habilidades sociales que los individuos menos atractivos. Es interesante observar también que algunos estudios encontraron que los pacientes mentales hospitalizados son menos atractivos que los no hospitalizados. Lo que no está claro es si

el menor atractivo es una causa que contribuye a la enfermedad mental, o si tales individuos están más inclinados a ser hospitalizados debido a su poco atractivo. Probablemente las dos cosas influyan.

Por otra parte, el atractivo físico también influye en decisiones que nos afectan de forma muy importante. Así, tras una entrevista de trabajo, es más probable que sean contratados los solicitantes con atractivo físico que los menos atractivos, dado que el atractivo y la forma de vestir y peinar afectan a las primeras impresiones en las entrevistas de trabajo (Mack y Rainey, 1990), lo que ayuda a explicar por qué las personas atractivas suelen tener trabajos de más prestigio, ganan más dinero y se describen a sí mismos como más felices (Frieze y cols., 1991; Roszell y cols., 1990; Umberson y Hughes, 1987). De forma similar, en juicios simulados, por lo regular es menos probable que un acusado atractivo sea juzgado culpable y, en caso de serlo, suele recibir una sentencia más benigna que un acusado menos atractivo (Efran, 1974). De todo esto, Perlman y Cozby (1985, pág. 181) deducen unas interesantes y sorprendentes implicaciones: «Por ejemplo, los terapeutas pueden ayudar a una persona no atractiva a considerar tratamientos tales como un estilo diferente de corte de pelo, escoger la ropa o los cosméticos. También una persona con muy poco atractivo que ha tenido problemas para obtener empleo es probable que caiga en actividades criminales como el robo. En estos casos, la cirugía plástica puede ser de mayor valor (y tal vez menor costo) como medio de rehabilitación que la prisión». Todo ello está suscitando actualmente una fuerte polémica ética, por ejemplo, en el caso de los niños con síndrome de Down, a quienes a veces se les hace la cirugía estética para eliminar o reducir sus «rasgos Down» y así mejorar presumiblemente sus interacciones sociales. Pero Ellen Berscheid (1981) señala que aunque tales mejorías cosméticas pueden mejorar la autoimagen, también pueden ser perturbadoras:

La mayoría de nosotros —al menos aquellos de nosotros que no hemos experimentado alteraciones bruscas de nuestra apariencia física— podemos seguir creyendo que nuestro nivel de atractivo físico desempeña un papel menor en la manera en que somos tratados por los demás. Sin embargo, para aquellos que en realidad han experimentado cambios rápidos en la apariencia, es difícil continuar negando y minimizando la influencia del atractivo físico en sus propias vidas: y el hecho puede ser perturbador, aun cuando los cambios sean para mejorar.

Ello es importante hoy día, que tanto se están extendiendo las operaciones plásticas por motivos estéticos.

Aunque existen evidentes diferencias individuales, nunca son ajenas a las pautas culturales. Así, en la cultura occidental actual el excesivo peso se ve como algo poco atractivo, cosa que no ocurría ni en otras épocas ni en otras culturas, los hombres altos son vistos como más atractivos que los bajos, las mujeres suelen ser vistas como más atractivas cuando poseen un rostro de aspecto infantil, aunque cuando son los hombres los que las evalúan en el atractivo de las mujeres suele tener más peso el «tipo» que el rostro, etc...

En definitiva, «la creencia de que la apariencia importa poco puede ser otro ejemplo de nuestra negación de las influencias reales que nos afectan, porque ahora hay todo un archivo lleno de estudios de investigación que muestran que la apariencia sí importa. La consistencia y penetración de este efecto es asombrosa, incluso desconcertante. La buena apariencia es una gran ventaja» (Myers, 1995, pág. 441), aunque parecen existir diferencias de género. Las mujeres parecen ser más sabias que los hombres, según el consejo de Cicerón, ya que para elegir pareja valoran menos que los hombres el atractivo físico (Feingold, 1990, 1991) y más otras variables más consistentes como la bondad, la inteligencia, etc.

No obstante, debemos relativizar mucho la importancia del atractivo físico, como lo sugieren estos tres tipos de datos: primero, aunque el atractivo físico ejerce una gran influencia sobre la atracción interpersonal, no es el principal factor determinante. Así, en una encuesta hecha a universitarios sobre los rasgos que desearían en su futura pareja, los hombres eligieron la belleza en el lugar 12.º y las mujeres en el 20.º; segundo, no sólo percibimos a las personas atractivas como agradables, sino que también percibimos a las personas agradables como atractivas; y, por último, para relaciones interpersonales de larga duración el atractivo físico ya no es tan decisivo como para las cortas y superficiales, sino que se hacen más importantes otros rasgos (bondad, inteligencia, altruismo, ideas políticas, creencias religiosas, etc.) así como la similitud en creencias y opiniones.

3) *Semejanza en actitudes y opiniones*: ya Byrne (1971) llegó a la conclusión de que la atracción respecto de una persona que no conocemos estará en función de la proporción de opiniones semejantes que compartamos con ella, sea cual sea el contenido de estas opiniones. Byrne explica este fenómeno a partir de las teorías de la comparación social y del refuerzo social. Tendemos a comparar nuestras actitudes con las de otras personas, principalmente cuando estamos en un estado de incertidumbre y la realidad física no nos proporciona información suficiente. En este proceso de comparación, el encontrar actitudes u opiniones semejantes actúa como un apoyo, una validación de nuestras propias actitudes o creencias. Constituye, pues, un refuerzo que permite prever una relación de simpatía. A partir de estos estudios de Byrne, e incluso ya antes, esta relación positiva entre similitud de opiniones y atracción no ha hecho sino confirmarse repetidamente: sentimos atracción por quienes manifiestan opiniones, creencias, gustos y actitudes semejantes a las nuestras. ¿A qué se debe ello?

De entrada, quienes sostienen actitudes semejantes a las mías están ofreciendo «apoyo social» a mis propias opiniones, me hacen sentirme en lo cierto, y así refuerzan mi interacción con ellos. Consecuentemente, tenderé a relacionarme más con tales personas que con otros cuyas actitudes sean disimilares a las mías y que, por tanto, cuestionen la validez de mis propias actitudes, lo cual no es gratificante. Por otro lado, y según diversos autores de corte cognitivo (Heider, Newcomb, etc.) tendemos a mantener un estado de «equilibrio» entre nuestras creencias y opiniones sobre los distintos aspectos de la realidad. Una situación en la que dos indivi-

duos se atrajeran mutuamente y estuviesen en total desacuerdo al opinar o interesarse sobre diferentes temas sería «desequilibrada» y tendería a modificarse de algún modo, con lo que, a la postre, una relación atractiva entre dos personas exige esa comunidad de intereses y actitudes (Sangrador, 1982, pág. 16).

4) *Complementariedad de necesidades*: ahora bien, todo lo que llevamos dicho sobre la relación entre atracción y semejanza, ¿no está en flagrante contradicción con el principio de complementariedad, o sea, con la creencia popular de que los opuestos se atraen? Pues bien, no parece existir contradicción alguna. Con palabras de Sangrador (1982, pág. 17) diremos que la similaridad hace referencia a actitudes e intereses, mientras que la complementariedad lo es de necesidades, personas o rasgos básicos de carácter; no son, pues, dos factores incompatibles. Pero, además, todo parece indicar que ambos determinantes operan de modo y en momentos diferentes. Para explicar esto ha sido formulada la *hipótesis de filtro*, según la cual al principio de una posible relación, los individuos se dirigen a quienes ven similares a ellos en actitudes e intereses. Pero tal similitud, que probablemente basta para explicar la mayoría de las relaciones puramente amistosas, no permite predecir relaciones más profundas. Así, la elección de pareja se debería no a la similitud —que se da por supuesta— sino a la complementariedad de necesidades: de entre los similares en actitudes e intereses, la persona «elegida» sería aquella cuyas necesidades y rasgos básicos de personalidad fueran complementarios a los propios, lo que aseguraría una relación equilibrada y mutuamente recompensante.

5) *Reciprocidad*: el mero hecho de percibir indicios de ser estimado por otro ya produce atracción interpersonal. De todas formas, la atracción interpersonal, que nace de saberse querido o de percibir en los demás signos de aceptación y estima, no sigue en todos los casos el parámetro de una justa proporcionalidad recíproca: hay sujetos ansiosos, relativamente inseguros de sí mismos y con baja autoestima a quienes recompensa muchísimo una manifestación de afecto por parte de los demás y a quienes afecta de modo patético cualquier pequeño signo de rechazo o desaprobación. En cambio, las personas con una autoestima normal o alta no necesitan tanto los signos de aprobación.

6) *Asociación*: no sólo nos agradan las personas que nos recompensan cuando estamos con ellas; también nos agradan aquellas a quienes *asociamos* con los buenos sentimientos: el condicionamiento social crea sentimientos positivos hacia quienes se vinculan con eventos recompensantes. Así, cuando, después de una semana difícil, nos relajamos sentados a la sombra de un árbol y disfrutamos de una buena comida, probablemente sintamos una calidez especial hacia los que nos rodean. Sin embargo, es menos probable que nos agrade alguien al que conozcamos mientras sufrimos un insoportable dolor de muelas. Así, ya hace años que Maslow y Mintz (1956) encontraron que cuando a sus sujetos les presentaban una serie de fotografías de otras personas mientras se encontraban en una habitación elegante, lujosamente amueblada y con una luz tenue, las eva-

luaban positivamente y como siendo simpáticas y amables, cosa que no ocurría cuando lo hacían mientras estaban en una habitación lúgubre, sucia y sin adornos. Por su parte, Lewicki (1985) presentó a sus sujetos dos fotografías de mujeres (A y B) y éstos tenían que elegir cuál de las dos preferían, en tres condiciones diferentes. En la primera, el grupo control (neutra), el 50 por 100 de los sujetos elegían una y el 50 por 100 otra. Las otras dos condiciones tuvieron lugar después tras interactuar con una experimentadora que se mostró simpática y amable, en un caso, y poco amable y más antipática, en el otro. Pues bien, y dado que una de las dos fotografías (A) se parecía a la experimentadora, los primeros eligieron la fotografía A en un porcentaje de 6 a 1, mientras que los segundos evitaron elegir a la mujer de la fotografía A.

CONCLUSIÓN

La importancia del estudio del fenómeno de la atracción interpersonal es evidente, puesto que son innumerables las situaciones de la vida cotidiana en las que entramos en contacto con otras personas y, según la naturaleza del eslabón afectivo existente, las consecuencias de las conductas emitidas variarán en forma muy significativa. Y, como ocurre en tantos otros temas, «la investigación psicosociológica sobre la atracción interpersonal se ha movido desde lo simple a lo complejo. Empezó con los principios del premio y castigo, con la conceptualización de la atracción como una actitud, y con un interés por las formas más blandas de atracción como las que tienen lugar en los encuentros iniciales, los investigadores han llegado gradualmente a enfrentarse con las enormes complejidades de los fenómenos de atracción que tienen lugar en situaciones naturales» (Berscheid, 1985). En definitiva, como señala José Luis Sangrador, la atracción entre dos personas se da cuando su interacción sea mutuamente recompensante, y lo será cuando, aparte del influjo de la reciprocidad física (las amistades por correo suelen durar poco) y de ciertos rasgos deseables, haya entre ellos similitud de actitudes, complementariedad de necesidades y reciprocidad de sentimientos. En consecuencia, pues, como vemos, los fenómenos de atracción interpersonal, como ocurre con cualquier otro fenómeno psicosocial, son mucho más complejos de lo que suele creerse y difícilmente reducibles a unas pocas variables. Es la expresión de la personalidad global del individuo con todas sus facetas. Y ello es más cierto aún, si cabe, en el caso del amor. Como conclusión podemos decir que, en general, el interés de los psicólogos sociales por el estudio de la atracción interpersonal está aumentando (Berscheid, 1985), centrándose cada vez más en el estudio del paso de las relaciones de atracción a las relaciones íntimas que supone el amor y en la descripción de la estructura de las relaciones íntimas. La investigación sobre la disolución de las relaciones íntimas está todavía en mantillas, pero indudablemente se desarrollará mucho en los próximos años, no pudiéndose de ninguna manera aislar esta temática del tema de las *emociones*.

CAPÍTULO VI

Emociones y relaciones íntimas: la conducta amorosa

INTRODUCCIÓN

Como sostiene Gergen (1996), la tradición occidental es profundamente afín con un enfoque del yo como unidad independiente, de forma que mientras sigamos sosteniendo este enfoque, los problemas tradicionales de la epistemología, del conocimiento y hasta de las emociones permanecerán sin solucionar, y las amplias prácticas sociales en las que se aloja esta concepción permanecerán sin contestar. En efecto, si cuando el conductismo dominaba en psicología se olvidó totalmente el estudio de las emociones, con el auge del cognitivismo a finales de los años 50, las emociones y los fenómenos afectivos no corrieron mejor suerte. Sin embargo, a partir de los años 60 fue resurgiendo, aunque muy lentamente, el interés de los psicólogos por estos temas, a partir sobre todo de que Schachter y Singer (1962) analizaran las emociones, eso sí, como una mera consecuencia de las cogniciones. Pero ya en los años 80, en el debate mantenido entre Lazarus y Zajonc, éste consideraba que una aproximación meramente cognitiva, como era la tradicional, no podía abordar el estudio de lo emocional, ya que los criterios y vocabulario empleados para lo cognitivo no eran válidos para entrar en el campo de las emociones. Y al calor de esta polémica, han alcanzado un gran éxito los estudios de la influencia que tiene la afectividad sobre el pensamiento, el juicio, la percepción y la conducta social, constituyendo todo ello un área de desarrollo importante de la psicología social actual, habiéndose encontrado que el estado de ánimo influye de una forma importante en muchas esferas de la vida. Así, Forgas y Moylan (1987) encontraron que las personas que habían asistido a películas alegres, emitían juicios sociopolíticos más optimistas que las personas que habían

asistido a películas tristes o agresivas. Más en concreto, se ha encontrado empíricamente que los estados de ánimo positivo (Páez y Carbonero, 1993, pág. 135), facilitan el aprendizaje y la ejecución así como el autocontrol y el diferir recompensas; aumentan el autorrefuerzo y las respuestas altruistas y de generosidad; influyen positivamente en la percepción y el recuerdo, incluyendo la autopercepción; aumentan la sociabilidad y el contacto social; y facilitan la persuasión.

DEFINICIÓN DE EMOCIÓN Y AFECTO: ¿EXISTEN LAS EMOCIONES?

Empieza LeDoux (1995, pág. 209) su revisión de las bases neuronales de las emociones en el *Annual Review of Psychology* diciendo que «a pesar de la evidente importancia de la emoción para la existencia humana, los científicos interesados en la naturaleza humana no han sido capaces de alcanzar un acuerdo sobre lo que es la emoción y qué lugar debería ocupar en una teoría de la mente y de la conducta». En efecto, existen aún muchas dudas sobre qué es la emoción, cuántas clases de emociones hay, cómo influyen en la cognición, etc. (véase Ekman y Davidson, 1994). «Tradicionalmente hemos considerado las emociones como pasiones inherentes al individuo singular, genéricamente preparadas, con una base biológica y fundamentadas experimentalmente» (Gergen, 1996, págs. 267-268). Sin embargo, existen aún muchos interrogantes en este campo.

Según Fiske y Taylor (1991), el término *afecto* se refiere a un fenómeno genérico e inespecífico que incluye otros fenómenos tales como preferencias, evaluaciones, estados de ánimo y emociones. Las *emociones* serían una forma de afecto más compleja y con una duración más precisa que un estado de ánimo y que se refieren generalmente a objetos muy determinados. «Podemos decir, entonces, que las palabras “pasión”, “emoción” y “afecto” han servido tradicionalmente, en los textos filosóficos y psicológicos, para designar aproximadamente el mismo conjunto de estados mentales» (Hansberg, 1996, pág. 12). Por su parte, Fernández Dols (1994, página 326), utiliza el término *emoción* para referirse a una forma de afecto compleja que implica reacciones viscerales y cognitivas, que suele ser provocada por situaciones con unas características definidas, que conlleva ciertos cursos de acción característicos y que, además, puede ser identificada, cuando la experimentamos, mediante ciertas palabras que, en nuestro lenguaje cotidiano, son *nombres de emociones* (para una ampliación de la perspectiva psicosocial de las emociones, véase Torregrosa, 1982; Parrott, 1992; Russell, 1992, etc.). Gergen (1996, pág. 269) se opone al carácter individual que las emociones han tenido tradicionalmente y las define como «acciones sociales que derivan su significado e importancia de su situación dentro de rituales de relación». Es decir, no son algo individual sino *relacional*. Y lo primero que se plantea Gergen es si realmente existen las emociones. ¿Cómo, entonces, hemos de identificarlos? Existen básicamente tres posturas (Gergen, 1996, págs. 270-271):

a) La primera pertenece a las escuelas más humanistas, fenomenológicas y subjetivamente orientadas: la experiencia personal. Podemos estudiar las emociones humanas dada su existencia transparente en la experiencia humana. Y es la experiencia misma la que nos permite diferenciar entre las emociones, dado que «sé que el amor, el miedo, la ira son diferentes porque experimento las diferencias de un modo claro y distinto», por decirlo en términos cartesianos. Pero, aunque convincente en su atractivo intuitivo, al final esta respuesta demuestra ser inconsecuente. Más que responder a la duda, hace estallar un nuevo y más extenso elenco de interrogantes. «Dicho de un modo más amplio, qué duda cabe de que nacemos en una cultura con un vocabulario finamente diferenciado de emociones; sin embargo, carecemos de medios viables para comprender cómo podemos incluso aprender que aplicamos el vocabulario correctamente a nuestro mundo interno» (Gergen, 1996, pág. 271).

b) Por esta y otras razones, la mayoría de los científicos no se contenta con la experiencia personal como base para la identificación de las emociones. Más bien, se acostumbra a sostener, tenemos que sustituir las vaguedades de los informes populares introspectivos por las observaciones desapasionadas de la conducta en acción. Tenemos que desarrollar medidas serias de las emociones, medidas que sean precisas y fidedignas, y que permitan a la comunidad de científicos alcanzar acuerdos unívocos acerca de lo que es y no es en realidad. Para ello se ha desarrollado una enorme gama de indicadores emocionales: medidas biológicas de la frecuencia cardíaca, respuesta galvánica de la piel o de la presión sanguínea, medidas conductistas de las expresiones faciales, etc. Sin embargo, como escribe Gergen (1996, págs. 271-272):

aunque se alcanzan a través de estos medios lecturas precisas e inequívocas, y los hallazgos son a menudo repetibles, esta focalización en las manifestaciones observables de las emociones suprime completamente la vulnerabilidad de las premisas fundamentales, primero, de que las emociones existen efectivamente, y, en segundo lugar, de que están manifiestas en estas medidas. Si observamos un aumento del ritmo de nuestro pulso, de nuestra conducta de expresión facial, es indudable que aparece la declaración verbal “tengo miedo”; pero la investigación no justifica precisamente las conclusiones de que “el miedo existe” y de que “éstas son sus expresiones”. Volvamos ahora a nuestra pregunta inicial: ¿De qué modo se han de identificar los fenómenos de la investigación? Las preguntas rudimentarias —esenciales para la base racional que sirve de guía a la investigación— nunca se abordan. Las suposiciones de que las emociones *están* ahí y que, de algún modo se *manifiestan*, se abrazan *a priori* con toda tranquilidad. Constituyen un salto al espacio metafísico... En resumen, la investigación gana credibilidad inicial en virtud de los axiomas culturales, y con la ayuda de la investigación controlada y de la medición técnica procede a sacar conclusiones acerca de las causas y los efectos de la emoción. Estas conclusiones sirven para objetivar las construcciones convencionales: dan un sentido de tangibilidad justificable a un mito popular. Una vez el juego de la inves-

tigación está en marcha, no hay vuelta atrás para preguntar si existe, de hecho, algo.

c) La tercera postura, la *construccionista* contrasta vivamente con las dos anteriores. En efecto, para los construccionistas el intento mismo de identificar las emociones es algo confuso. El discurso emocional consigue su significado no en virtud de su relación con un mundo interior (de la experiencia, disposición o biología), sino por el modo en que éste aparece en las pautas de la relación cultural. Como subraya Gergen, las emociones no tienen influencia en la vida social, es que *constituyen la vida social misma*. Además, la posición construccionista es altamente compatible con buena parte de la investigación antropológica e histórica. Tal como este tipo de investigación sugiere, tanto el vocabulario de las emociones como las pautas que los occidentales damos en llamar «expresión emocional» varían espectacularmente de una cultura a otra o de un período histórico a otro (Shweder, 1991; Lutz y Abu-Lughod, 1990). Por ejemplo, ya no hablamos abiertamente de nuestra *melancolía o acidia*, como causas que nos podrían dispensar de trabajar o de las obligaciones sociales, pero sí lo hubiéramos podido hacer en el siglo xvii. Y en cambio, sí hablamos, sin problemas, de nuestra *depresión* o de lo *quemados* que estamos por el estrés laboral, términos estos que no hubiera sido posible utilizar hace sólo un siglo. «Este tipo de variaciones sociohistóricas son difíciles de cuadrar con la presuposición individualista de propensiones universales y biológicamente fijadas» (Gergen, 1996, pág. 274).

MODELOS EXPLICATIVOS

Entre los diferentes modelos que se han propuesto para explicar las emociones, además del modelo relacional de Gergen y de la psicología socioconstruccionista, del que ya hemos dicho algo, me gustaría destacar estos tres:

1) *Modelo conductista*: este modelo considera a las emociones como meras disposiciones para actuar. Por tanto, sus partidarios (Darwin, Ryler, Skinner, etc.) afirman que las emociones se distinguen entre sí sólo por sus manifestaciones conductuales. Para ellos, no interesan ya las emociones como experiencias privadas, sino lo importante es la observación de la conducta pública que permite la atribución de emociones a otras personas y nos permite explicar sus acciones haciendo referencia a emociones. Pero difícilmente puede ser la conducta lo único que nos permita identificarlas. Considero el colmo de los despropósitos que algunos psicólogos, incluso a la hora de hablar de las emociones, olviden lo afectivo y los sentimientos.

2) *Modelo sociobiológico: El cerebro emocional*: «Cuando los sociobiólogos buscan una explicación al relevante papel que la evolución ha asignado a las emociones en el psiquismo humano, no dudan en destacar la

preponderancia del corazón sobre la cabeza en los momentos realmente cruciales. Son las emociones —afirman— las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles —el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones, la relación de pareja, la creación de una familia, etc.— como para ser resueltas exclusivamente con el intelecto. Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción; cada una de ellas nos señala una dirección que, en el pasado, permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a que se ha visto sometida la existencia humana (véase Ekman, 1992). En este sentido, nuestro bagaje emocional tiene un extraordinario valor de supervivencia y esta importancia se ve confirmada por el hecho de que las emociones han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas de nuestro corazón (Goleman, 1996, páginas 22-23). De hecho, existen centenares de emociones y muchísimas más mezclas, variaciones, mutaciones y matices diferentes entre todas ellas (Goleman, 1996, pág. 442): *Ira* (rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia); *Tristeza* (aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico, depresión grave); *Miedo* (ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y, en el caso de que sea psicopatológico, fobia y pánico); *Alegría* (felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, rapto, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y, en caso extremo, manía); *Amor* (aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento); *Sorpresa* (sobresalto, asombro, desconcierto, admiración); *Aversión* (desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto y repugnancia); *Vergüenza* (culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar y aflicción). Y todas ellas cumplirían unas funciones muy concretas. Así, el *amor*, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual activan el sistema nervioso parasimpático, produciendo un estado de calma, relajación y satisfacción que favorece la convivencia. El arqueado de las cejas, que aparece en los momentos de *sorpresa* aumenta el campo visual y permite que penetre más luz en la retina, lo que nos proporciona más información sobre el acontecimiento inesperado, facilitando así el descubrimiento de lo que realmente ocurre y permitiendo elaborar, en consecuencia, el plan de acción más adecuado. El *enojo* aumenta el flujo sanguíneo a las manos, haciendo más fácil empuñar un arma o golpear a un enemigo, así como el ritmo cardíaco y la tasa de hormonas que, como la adrenalina, generan la cantidad de energía necesaria para acometer acciones vigorosas. Igualmente, en el caso del *miedo* la sangre se retira del rostro, lo que explica la palidez y la sensación de «quedarse frío», y fluye a la musculatura esquelética larga (piernas, etc.) favoreciendo así la huida. También la principal función de la *tristeza* consiste en ayudarnos a asimilar una pérdida irreparable (como la muerte de un ser querido o un gran des-

engaño amoroso), provocando una disminución de la energía y del entusiasmo por las actividades vitales (diversiones, placeres, etc.) y, cuanto más se profundiza y se acerca a la depresión, más se enlentece el metabolismo corporal.

Sin embargo, ahora que creíamos haber solucionado, a través de la biología, el problema de la existencia de las emociones, y más aún cuando Goleman nos dice que la distinta impronta biológica propia de cada emoción evidencia que cada una de ellas desempeña un papel único en nuestro repertorio emocional, nos deja como estábamos cuando añade que existen algunos expertos que defienden la hipótesis de que las diferentes emociones se solapan entre sí y que, en este sentido, no existe una diferencia clara entre ellas (véase Ekman y Davidson, 1994).

Estas predisposiciones biológicas a la acción son modeladas posteriormente por nuestras experiencias vitales y por el medio cultural en que nos ha tocado vivir. La pérdida de un ser querido, por ejemplo, provoca universalmente tristeza y aflicción, pero la forma en que expresamos esa aflicción —el tipo de emociones que expresamos o que guardamos en la intimidad— es moldeada por nuestra cultura, como también lo es, por ejemplo, el tipo concreto de personas que entran en la categoría de «seres queridos» y que, por tanto, deben ser llorados (Goleman, 1996, pág. 28).

3) *Modelo de Marañón-Schachter*: actualmente, como escribe Hansberg, las teorías más discutidas son las llamadas teorías cognoscitivas de las emociones, que no son en absoluto algo nuevo sino que ya las defendían, obviamente a su manera, Aristóteles, Santo Tomás o Spinoza. Así, este último, en la tercera parte de su *Ética* subraya el aspecto cognoscitivo de las emociones: podríamos incluso decir que las pasiones son para él sentimientos característicos, placenteros y no placenteros, que surgen de la estimación de algunos objetos como benéficos o dañinos. «Muchas de las teorías contemporáneas aceptan, entonces, combinaciones de estados cognoscitivos, actitudes evaluativas, deseos y otras actitudes proposicionales» (Hansberg, 1996, págs. 20-21).

Pues bien, aunque el desarrollo contemporáneo de este modelo es atribuido a Schachter, su autor fue un español, Gregorio Marañón, como muestra Fernández Dols (1994), autor que seguiremos en las próximas líneas. En efecto, en 1924 publicó Marañón un artículo «Contribución al estudio de la acción emotiva de la adrenalina», en el que explica los estudios de su grupo con una sustancia, la adrenalina, que, a diferencia de otras sustancias, parecía interpretar un papel central en los fenómenos emocionales. De hecho, tras inyectar adrenalina a 210 sujetos, Marañón observó dos efectos sumamente interesantes: *a)* En la mayor parte de los casos (71 por 100) los sujetos perciben los trastornos somáticos asociados al incremento de adrenalina en el organismo (por ejemplo, temblor, presión precordial, palpitaciones y similares), pero, además, «una sensación emotiva indefinida, pero percibida “en frío”, sin emoción propiamente dicha» (Marañón, 1985, pág. 78); *b)* En los demás casos (29 por 100), la mera

inyección de adrenalina producía una reacción emocional completa, generalmente negativa, en la que el sujeto no sólo experimentaba los cambios somáticos ya citados (temblores, palpitaciones, etc.), sino que además se sentía realmente emocionado. Este trabajo de Marañón, que fue enormemente importante e influyente, hasta el punto de ser posiblemente el artículo más citado de un autor español en la literatura científica contemporánea, lo fue por poner de manifiesto que el fenómeno emocional estaba determinado, en gran medida, por factores situacionales y personales complejos que iban más allá de los síntomas viscerales asociados a la emoción, y mostró que la emoción era un fenómeno que consta de dos componentes: el *vegetativo* y el *psíquico*.

Posteriormente, la psicología social norteamericana fue desarrollando lentamente las ideas de lo que ellos mismos llaman Escuela Española, sugiriendo ligeros cambios en el modelo: la interacción entre la *emoción psíquica* y la *emoción periférica* (o sea, los cambios viscerales) vendría dada no tanto, señalan los investigadores norteamericanos, por una especial predisposición de los sujetos, sino por la situación. Dicho de otra forma, en ciertas situaciones los sujetos se pueden *dejar llevar* por los síntomas corporales producidos por la inyección de adrenalina y sentirse auténticamente emocionados. «Como se ve, lo que aportan los estudios norteamericanos al modelo de la Escuela Española es una matización mínima aunque muy significativa para un psicólogo social: los sujetos de la experiencia de Marañón que sentían auténtica emoción no estaban especialmente dispuestos por poseer unos ciertos rasgos de personalidad estables, sino que se encontraban en una situación que percibían de forma distinta a los demás sujetos» (Fernández Dols, 1994, pág. 331).

Sin embargo, Marañón falleció en 1960 y su legado psicosocial tuvo una nula influencia en nuestro país, pero no así en los Estados Unidos, donde tuvo un «discípulo» destacado: el psicólogo social Stanley Schachter. De hecho, como escribe Fernández Dols (1994, págs. 332-333), «las coincidencias entre los puntos de vista de Marañón y Schachter son llamativos. A veces Schachter se remite a Marañón y otras no, pero sus puntos de vista son sorprendentemente coincidentes». Así, en algunos de los más conocidos experimentos de la *Psicología de la Afiliación* (1959), lo que hace Schachter es sustituir la inyección de adrenalina por una situación ansiógena (que genera por sí misma ansiedad en los sujetos) y observar, como Marañón, la importancia del gesto de los demás en la elaboración de nuestras propias emociones. Y el clásico artículo con Singer (Schachter y Singer, 1962), no es, como afirma Fernández Dols, sino un experimento que resume las intuiciones de Marañón en una sola situación experimental: los efectos de la inyección de adrenalina (la emoción vegetativa de Marañón) y la importancia del gesto emocional de los demás como un factor clave en la determinación de la emoción psíquica, aunque Schachter y Singer formulan su hipótesis en una terminología diferente a la de Marañón, que es la que el estudiante de psicología social se va a encontrar en la literatura actual: ya no hablan de emoción vegetativa, sino de activación fisiológica

(«arousal»), y los términos emoción psíquica, procesos intelectivos superiores y similares quedan resumidos bajo el epígrafe «factores cognitivos», como veremos mejor en el apartado 5 de este capítulo.

Por otra parte, Schachter y sus discípulos llevaron a cabo otros experimentos con animales y humanos que parecían confirmar la hipótesis central del experimento que acabamos de relatar: cuando se da una alta activación del sistema nervioso simpático y carecemos de una explicación adecuada para ella, podemos provocar fácilmente en las personas un estado emocional. De hecho, Schachter y Singer piensan que cualquier cambio visceral notable sin una explicación clara puede provocar un contagio emocional entre las personas de un grupo: exactamente el argumento de Marañón (1950).

Como sabemos, el trabajo de Schachter dio lugar al marco de referencia contemporáneo más importante en el estudio psicosocial de las emociones. Dicho paradigma se conoce generalmente como el modelo *cognitivo-fisiológico*, el modelo *bifactorial* o simplemente la *Teoría de Schachter*. Sin embargo, creo que sería de justicia, como hace el norteamericano Cornelius (1991), llamarla «teoría bifactorial de Marañón» o, como mínimo, como hace Fernández Dols, *paradigma Marañón-Schachter*.

EL AMOR: DEFINICIÓN

Aunque el estudio de las relaciones amorosas podría perfectamente haber sido incluido en el tema anterior, ya que estamos ante un tipo especial de atracción interpersonal, sin embargo se ha decidido incluirle en el tema de las emociones, ya que es justamente el aspecto emocional el que más claramente diferencia la atracción amorosa de otros tipos de atracción. En todo caso, si la atracción interpersonal apenas había sido estudiada en psicología social hasta épocas recientes, más recientes aún son las investigaciones sobre el amor y las relaciones íntimas. Más en concreto, mientras filósofos, poetas, novelistas, etc., han tratado el tema del amor durante siglos, los psicólogos sociales hace apenas veinte años que han comenzado a interesarse por este tema. Tal negligencia se ha debido principalmente a tres razones (Berscheid y Walster, 1978): *a)* Se creía que el amor pertenece al campo de la novela y no de la ciencia; *b)* Además, al igual que el de la conducta sexual, fue considerado un tema tabú; y *c)* Una tercera y tal vez más práctica razón es simplemente la dificultad de estudiar el tema del amor, dificultad que se hace casi insuperable en el caso de la investigación experimental de laboratorio. Sin embargo, la poca atención que se le ha dedicado es algo absolutamente inexplicable ya que resulta difícil encontrar un fenómeno más intrínsecamente interpersonal que el amor, y dado que, ya por su presencia ya por su ausencia, se trata de una de las cosas más importantes y centrales de la vida de todos los seres humanos. De hecho, los estudios sobre este tema están aumentando durante los últimos diez años (Stenberg, 1989; Sternberg y Barnes, 1988; Hendrick y Hendrick, 1992; Sangrador, 1993; Serrano y Carreño, 1993, etc.).

Por otra parte, se nos plantea un primer y fundamental problema: ¿podemos aplicar a la conducta amorosa las reglas que gobiernan las relaciones humanas y las conductas sociales? Como dice Sangrador, a primera vista, parece que sí. De hecho, teorías como la del refuerzo, o sus vertientes cognitivo-sociales como la del intercambio o la de la equidad, insisten en que la génesis y mantenimiento de una relación amorosa dependen del grado en que las recompensas (o expectativa de recompensas) mutuas sean superiores a las obtenibles en relaciones alternativas (incluyendo como alternativa la no relación). Sin embargo, resulta difícil reconciliar estas perspectivas que cabe denominar racionalistas, basadas en el refuerzo, el intercambio o la equidad, con ciertas realidades como esos amores incomprendibles y «ciegos», aparentemente sin lógica alguna, o esas personas que cuanto más les rechaza y les hace sufrir quien es el objeto de su amor, más ciegamente aún se enamoran. «Porque es evidente que mientras que por lo general elegimos los amigos entre quienes nos gratifican de algún modo y hacen agradable la relación con ellos, sin embargo existen personas que quedan amorosamente colgadas, en una suerte de adicción, a individuos que no sólo no las gratifican, sino incluso las llenan de amargura, sufrimiento, y hasta de daño físico. ¿Cómo explicar la persistencia del amor en estos casos?» (Sangrador, 1993, pág. 183).

Pues bien, debemos preguntarnos ante todo qué es el amor o qué entendemos con este término. En primer lugar, existe un cierto acuerdo en que el amor es cualitativamente diferente de la mera atracción. Así, es posible amar a quien no nos recompensa en absoluto, y ello porque el amor, a diferencia de la mera atracción, puede basarse en *recompensas imaginarias*, producidas por la fantasía de la persona enamorada. En todo caso, son muchas las investigaciones que revelan elementos que son comunes a todas las relaciones amorosas: comprensión mutua, apoyo recíproco, valorar y disfrutar el estar con el ser amado. Por otra parte, como señala Sangrador, mientras la atracción es habitualmente conceptualizada como una *actitud* positiva hacia otra persona, en el amor adquieren singular importancia los *componentes emocionales*. Mientras que la atracción puede ser definida como «una tendencia o predisposición a evaluar a una persona o un símbolo de esa persona de una forma positiva o negativa» (Berscheid y Walster, 1978), las definiciones del amor suelen ser más complejas. Cuando hablamos del amor describimos por lo general una relación en la cual hay un afecto intenso entre dos personas cuyas vidas están entrelazadas (Berscheid y Walster, 1978). En concreto, el amor es un estado de absorción intensa en otro, unido a un estado de intensa excitación fisiológica. El amor apasionado es emocional, excitante, intenso. Si es correspondido, uno se siente realizado y pletórico; si no, uno se siente desesperado. Como otras formas de excitación emocional, el amor apasionado implica una mezcla de regocijo y melancolía, de alegría hormigueante y tristeza descorazonada. Se caracteriza, por tanto, por la conjunción de una serie de sentimientos contrapuestos. Así, Berscheid y Walster (1978, pág. 177) le definen al amor pasional como «un estado emocional salvaje: ternura y sentimientos sexua-

les, regocijo y dolor, ansiedad y alivio, altruismo y celos coexisten en una confusión de sentimientos». Por su parte, Stenberg (1988) ve el amor como un triángulo, cuyos tres vértices son pasión, intimidad y compromiso.

Por otra parte, uno de los principales problemas a la hora de estudiar el amor probablemente estriba en el propio lenguaje utilizado que denomina *amor* a cosas tan diferentes como, por no poner sino sólo tres ejemplos, el amor apasionado, el amor a los padres o el amor al trabajo. Incluso dentro del «amor» en sentido estricto habría que distinguir, para comenzar a clarificar las cosas, el amor como actitud (atracción), el amor como emoción (pasión) e incluso el amor como conducta, donde quedaría reducido a meros comportamientos o respuestas ante el otro. En todo caso, cuando nos enamoramos sentimos un intenso deseo de unión con nuestra pareja que se refleja cognitiva, emocional y conductualmente, lo que explica los tres tipos de elementos que componen el amor pasional (Fuertes, 1993): *Componentes cognitivos* (fantasías respecto a lo maravillosa que sería la vida con la persona amada; incertidumbre respecto a la posibilidad de conseguir o no lo que se desea; preocupación por la persona amada; idealización y sobrevaloración del otro; deseo de conocer al otro y ser conocido por él; facilidad para imaginar, fantasear y explicar la conducta de la persona amada de forma favorable, en términos de reciprocidad; facilidad para olvidar otras preocupaciones y problemas del pasado); *componentes emocionales* (deseo de unión completa y permanente con el objeto amado; atracción hacia el otro, especialmente atracción sexual; deseo de reciprocidad, de ser correspondido, el enamorado no sólo ama, sino que también quiere ser amado; activación fisiológica; terror a la ausencia de esperanza); y *componentes conductuales* (acciones encaminadas a conocer los sentimientos del ser amado; estudio detenido de él; ofrecimiento de servicios y favores al otro; acciones encaminadas a mantener la proximidad con el otro; alejamiento de todo aquello que no se relaciona con la persona amada). Y empíricamente encontraron Dion y Dion (1973) que los síntomas emocionales mencionados con mayor frecuencia por 240 estudiantes universitarios de ambos sexos para expresar cómo se sentían cuando estaban enamorados, eran: euforia, depresión, soñar despierto, dificultades para dormir, agitación e incapacidad para concentrarse. De forma similar, y trabajando con una muestra de 679 sujetos también de ambos sexos, Kanim y colaboradores (1970) hallaron que el sentimiento más frecuente experimentado fue el de bienestar (el 79 por 100 de los estudiantes lo mencionaron), seguido de dificultades para concentrarse (37 por 100), «flotar sobre una nube» (29 por 100), «ganas de correr, saltar o gritar» (22 por 100) y «atolondramiento y despreocupación» (20 por 100).

Pero tampoco podemos olvidar que «el enamoramiento y el amor están en buena medida *construidos socialmente* (Averill, 1988), y como tales son, al tiempo, reflejo y producto de una época y una sociedad determinada. Dicho de otro modo, el sentimiento de estar enamorado debe ser aprendido por los niños durante el período de socialización, junto con lo que significa tal sentimiento. Hay pues un conjunto de normas sociales y cul-

turales que sutilmente se cuelan en los entresijos de las mentes infantiles explicitando cuándo, cómo, de quién y de quién no, puede uno enamorarse. Es en este terreno donde los medios de comunicación arrasan literalmente, influyendo en los futuros comportamientos amorosos de los niños y adolescentes, diferenciando artificialmente los modelos a seguir, masculinos y femeninos, y generando todo un conjunto de diferentes expectativas de rol que guían sutilmente los procesos de enamoramiento, elección de pareja, ruptura, etc. No hay más que dedicar unos minutos de atención a los culebrones televisivos, los concursos de parejas, las películas, etc. para ver reflejados en ellos y transmitidos desde esas privilegiadas fuentes emisoras los citados modelos de rol de género de unos y otras, quizá más crudamente los de ellas, pero también los de ellos» (Sangrador, 1993, pág. 185).

En todo caso, para que se dé el enamoramiento tienen que cumplirse estas tres condiciones (Hatfield y Walster, 1981): *a*) La persona tiene que haber aprendido que el amor es una respuesta apropiada, lo que significa que en la cultura y en la sociedad en que vive debe aceptarse que hay un tipo de emoción que se llama amor, que le puede ocurrir a cualquier persona. Por ejemplo, en una cultura que considerara al amor como un estado de absoluta enajenación mental o de posesión demoníaca, sería menos probable el enamoramiento. De hecho, tal y como hoy lo entendemos es algo relativamente reciente y circunscrito a ciertas culturas. Muchos pueblos del Sur del Pacífico desconocían nuestra idea de caer repentinamente enamorados (Levy, 1973); *b*) la segunda condición necesaria para el enamoramiento es que aparezca una persona que reúna las características adecuadas para ser el objeto de nuestro amor. Estas características son fruto básicamente de nuestra historia y de nuestros aprendizajes, estrechamente vinculados, por otra parte, al contexto social; y *c*) para que haya enamoramiento ha de haber un estado de excitación emocional relacionado con la otra persona. Los factores cognitivos influyen en cómo hombres y mujeres interpretan sus sentimientos, pero para que se den esos sentimientos, las personas han de experimentar ciertas reacciones nerviosas y corporales. A estas tres condiciones, algunos autores añadirían una cuarta: la «necesidad psicológica» de amar, de forma que hay quienes afirman que estados de ánimo como el miedo o la inseguridad personal facilitan el enamoramiento.

TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL ENAMORAMIENTO

La idea del «flechazo» sin más es una explicación extremadamente simplista y por consiguiente totalmente insatisfactoria. Así pues, ¿por qué nos enamoramos? Se han propuesto diferentes teorías, entre ellas las siguientes (Sangrador, 1993):

1) *Teoría bifactorial del amor apasionado*: algunos autores acuden a la teoría del desarrollo de las emociones de Schachter para explicar el amor.

En concreto, como ya hemos visto, Schachter proponía que nuestra experiencia de cualquier estado emocional (por ejemplo, el miedo, la cólera o la alegría) es resultado de dos factores que operan juntos. Primero, deberá haber alguna excitación fisiológica; y segundo, el estado emocional preciso estará determinado por la atribución cognoscitiva que hagamos para explicar y etiquetar esa excitación fisiológica. De hecho, desde el punto de vista meramente fisiológico, una emoción es bastante similar a otra, de forma que podemos experimentar la activación como alegría si estamos en una situación eufórica (por ejemplo, después de haber obtenido un sobresaliente en el examen de psicología social), como enojo si el ambiente es hostil (por ejemplo, después de que nuestro equipo favorito de fútbol perdiese el partido en el último minuto) o como amor apasionado, si la situación es romántica (por ejemplo, cuando la chica de nuestros sueños nos acompañó a pasear por el campo un maravilloso atardecer otoñal). Según este enfoque, el amor apasionado sería la experiencia psicológica de ser activado biológicamente por alguien a quien encontramos atractivo. Esto es lo que hicieron Berscheid y Walster (1978) quienes defienden una concepción del amor absolutamente desmitificadora por una parte y escasamente racional por otra, en la que dan importancia decisiva a la *situación*. A su juicio, durante la socialización hemos aprendido, más o menos bien, a etiquetar correctamente distintas emociones (alegría, miedo, tristeza) a partir de las señales de la situación y de los modelos que hemos observado previamente. Pero el amor apasionado no es precisamente una emoción que se experimente con frecuencia en la familia o en la vida cotidiana de un adolescente, por lo que éste no lo aprende adecuadamente. De esta manera, puede llevar a cabo una atribución errónea y denominar amor apasionado a lo que experimenta un día en que, por ejemplo, acompañado de una amiga, va a ver las listas definitivas de los que han aprobado la oposición a la que se había presentado unos días antes. Esto explicaría, por ejemplo, los súbitos enamoramientos de los soldados en campañas bélicas, siendo el objeto amoroso, pues, bastante intercambiable. Y es que, según esta teoría, no importa tanto de dónde provenga la excitación cuanto atribuir tal excitación a la presencia del amor, es decir, a que «debo estar enamorado».

Dos estudios muy interesantes ilustran la utilidad de este análisis del amor apasionado: Valins (1996) llevó a cabo un experimento en el que mostraba unas transparencias de mujeres desnudas a sus sujetos, estudiantes varones. Conforme se proyectaban las transparencias, los estudiantes iban informando acerca de los cambios que se iban produciendo en su ritmo cardíaco a través de audífonos conectados a una máquina que supuestamente vigilaba su pulso cardíaco. De hecho, la información que les daba la máquina era absolutamente falsa y estaba manipulada por el experimentador. Pues bien, con algunas transparencias los estudiantes no «percibían» cambios en su pulso, mientras que con otras sí «percibían» un rápido incremento. Valins argumentaba que los estudiantes interpretarían que el cambio de su ritmo cardíaco se debería a la atracción de la mujer de

la transparencia, quien sería, pues, la responsable de tal cambio. De hecho, esto fue lo que ocurrió. Cuando después los estudiantes evaluaron a las mujeres, consideraron que eran mucho más atractivas aquellas que «habían provocado» en ellos cambios en su ritmo cardíaco que las que no lo habían provocado. Como vemos, pues, los datos de este estudio parecen apoyar la teoría que estamos comentando, aunque este experimento analizaba más la atracción sexual que el amor. En una prueba posterior y más directa de esta teoría, Dutton y Aron (1974) examinaron a una muestra de sujetos varones que tenían que realizar el experimento en una «situación realmente excitante», consistente en responder a un cuestionario mientras estaban en un puente colgante sobre un barranco profundo. En concreto, el puente tenía 135 metros de largo y estaba suspendido a 69 metros de altura sobre el rocoso río Carilano de Columbia Británica (Estados Unidos). Ciertamente, la gente siente excitación en tal situación y la mayoría de las veces podríamos esperar que la denominasen «miedo» o «temor». Sin embargo, ¿qué pasa, se preguntan estos autores, si en esta situación a un hombre le habla una mujer atractiva? ¿Será posible que atribuya al menos parte de su excitación a sus sentimientos sexuales o de amor por la mujer? Los resultados indicaron que sí. Los hombres del puente colgante, entrevistados por una experimentadora atractiva, incluyeron demasiada fantasía sexual en breves historias que se les pidió que describieran acerca de una fotografía ambigua. Es más, muchos de ellos también la llamaron después (ella les había dado su nombre y su número de teléfono para el caso de que quisieran más información sobre la investigación). Esto no pasó cuando la misma mujer llevó a cabo el mismo experimento, también con sujetos masculinos y también en un puente, pero en un puente seguro. Parece ser que aquí no hubo excitación y por ello no surgió el amor. Tampoco ocurre esto cuando quien realizaba el experimento sobre el puente colgante era un experimentador masculino. En un estudio posterior, estos mismos autores (Dutton y Aron, 1989) invitaron a varones universitarios a participar en un experimento de aprendizaje. Después de conocer a su atractiva compañera, algunos se asustaron con la noticia de que sufrirían algunos choques eléctricos «bastante dolorosos». Antes de que comenzara el experimento, el investigador les aplicó un cuestionario breve «para obtener algo de información sobre sus sentimientos y reacciones actuales, en vista de que éstos a menudo influyen en la ejecución de la tarea de aprendizaje». Cuando se les preguntó hasta qué punto les gustaría salir con su compañera y besarla, los hombres «asustados» expresaron una atracción más intensa hacia la mujer que los no «asustados». Igualmente Cohen y colaboradores (1989) encontraron que las parejas muestran más atracción (se tocan y hablan más entre sí) al salir de un cine que cuando entran si acaban de ver una excitante película de terror, cosa que no ocurría cuando habían visto una película no emotiva.

También han sido numerosos y variados los experimentos que parecen confirmar la tesis de Berscheid y Walster, al encontrar que, efectivamente, la atracción sentida hacia otra persona aumenta en presencia de determinadas activaciones producidas por miedo, rechazo, frustración o la interfe-

rencia de los padres (esto último recibe el nombre de *efecto Romeo y Julieta*, Driscoll y cols., 1974), etc. pueden aumentar la atracción sentida hacia otra persona.

2) *Teorías del intercambio*: de la teoría de Thibaut y Kelley (1959) se deduce que es más probable que alguien se enamore cuando su «nivel de comparación» (CL) es bajo. Por ejemplo, es probable que una adolescente, en plena crisis personal y sin el apoyo emocional de sus padres, tienda a sentir más fácilmente amor hacia quien simplemente le ofrezca apoyo emocional o a veces meramente una sonrisa. O que una persona que acaba de romper una relación, con el consiguiente descenso de su CL, acabe fijándose en quien antes no se fijaba. Esta teoría también nos ayuda a entender aquellas relaciones amorosas de hombres entrados en años, generalmente con dinero y estatus, con jóvenes, a veces adolescentes. Y, aunque se habla poco de los casos que se dan a la inversa, éstos no son tan pocos como se cree, están aumentando y, además, no son algo novedoso. Recuérdense los numerosos ejemplos que nos muestra la novela francesa del siglo XIX, donde era frecuente que las señoras de la aristocracia tuvieran sus amantes, siempre jóvenes y guapos varones, con pocos recursos económicos y muchos deseos de ascender socialmente. Si en nuestra actual sociedad tales casos son aún poco numerosos, aunque *in crescendo*, se debe fundamentalmente a que los costos derivados de las presiones sociales y las diferentes expectativas normativas asociadas a uno y otro sexo lo dificultan. Es, por tanto, a mi juicio indiscutiblemente, una cuestión cultural, y no biológica como se repite con demasiada frecuencia.

3) *Teoría del «locus of control»*: también esta teoría ha sido utilizada para explicar el amor, subrayándose el hecho de que los individuos controlados externamente, es decir, aquellos que creen que su conducta viene determinada por factores externos, ajenos a su propia decisión (destino, azar, etc.) tienden a enamorarse más que los individuos controlados internamente, es decir, aquellos que piensan que son ellos mismos quienes deciden su destino y que tienen una visión del amor menos idealizada (Dion y Dion, 1988).

4) Otras teorías, finalmente, se centran en el propio sujeto que se enamora, defendiendo, con frecuencia, un enfoque algo negativo y hasta peyorativo del enamoramiento, relacionándolo a menudo con estados de debilidad, miedo, depresión, etc. Así, ya hace muchos años, Reik (1944), representando probablemente un caso extremo, relacionaba el enamoramiento con la depresión. Y de hecho, como escribe Sangrador, es frecuente leer que las personas se enamoran cuando se encuentran en un estado previo de disponibilidad, de tal forma que el amor para ellos refleja un anhelo, una búsqueda de alguien con quien compartir su vida, de huir de su radical soledad encontrando seguridad y afecto, sobre todo cuando no se sienten suficientemente valorados. «En el lado opuesto se encontrarían hombres y mujeres para quienes el amor es, por el contrario, un estorbo en su vida profesional, o incluso algo patológico, como una enfermedad de la que procuran librarse: son esos hombres y cada vez más mujeres tan racional-analíticos que raramente se enamoran» (Sangrador, 1993, pág. 187).

En resumidas cuentas, como ocurre tantas veces con los complejos fenómenos psicosociales, ninguna teoría es suficiente para dar cabal cuenta de ellos y cada una explica sólo algún aspecto, pero deja sin explicar otros.

CARACTERÍSTICAS DEL OBJETO AMOROSO: SELECCIÓN DE LA PAREJA

Ante todo, tenemos que decir que la forma de elegir pareja varía en las diferentes culturas. Así, mientras que en la nuestra el amor por lo general precede al matrimonio, en cambio en otras culturas frecuentemente ocurre a la inversa: el amor es posterior al matrimonio. Dentro de la propia cultura occidental, antes era la familia la que, por razones de tipo económico, político, tribal, etc., elegía la pareja de sus hijos/as, pero tras el proceso de industrialización, la familia ha perdido gran parte de la influencia que tenía sobre sus miembros en muy diferentes áreas, sobre todo en ésta. Tal cambio ha sido una consecuencia del hecho de que el estatus de las personas dejó de depender del nacimiento o del estatus familiar para depender principalmente de sus propios logros (otra cosa es que con frecuencia esos logros sigan dependiendo del origen social). Ahora bien, cuando hay libertad para elegir pareja, entonces la atracción sexual es un factor importante para tal selección, selección que en gran medida se basará en el amor. «Por ejemplo, el amor y la atracción sexual han florecido en las sociedades occidentales industrializadas. En aquellas sociedades donde la selección de pareja dependía poco de la libertad de elección la atracción sexual entre personas casadas era omitida» (Stephan y Stephan, 1985, pág. 250), lo que significaba que el fenómeno del amor era muy restringido.

Sin embargo, en nuestra cultura actual el amor sí es algo importante y, por tanto, también lo es la elección de pareja. Ahora bien, ¿por qué nos enamoramos de una persona y no de otra? Ésta es una cuestión que tal vez no tenga respuesta concreta, pero sobre la que se pueden hacer algunas hipótesis basadas en los estudios sobre la atracción interpersonal. Así, el atractivo físico es una variable que si era crucial en la atracción interpersonal, por razones obvias que no se le escaparán al lector, es más crucial aún en el ámbito amoroso. A este respecto, resulta realmente interesante y clarificador el experimento de Snyder, Tanke y Berscheid (1977) en el que sujetos varones hablaban por teléfono con mujeres de las que previamente se les había informado que eran atractivas o no atractivas. Tras las conversaciones, se encontró que efectivamente los sujetos evaluaban a su contacto telefónico de modo más positivo en una serie de variables cuando se les había dicho que era atractivo; tales mujeres eran, a su juicio, más sociables, amables, habladoras, etc. Pero lo más sugerente del experimento es que la conducta telefónica de los propios varones fue evaluada a su vez por un grupo de jueces neutros que la juzgaron como más cálida, sociable, interesante y con sentido del humor cuando hablaban con una mujer presuntamente atractiva.

En todo caso, ¿existen diferencias de género? ¿los hombres y las mujeres difieren en la manera en que experimentan el amor apasionado? Sí parecen existir diferencias, eso sí, producidas culturalmente. Así aunque generalmente se cree que las mujeres son más enamoradizas, sin embargo los datos existentes (Dion y Dion, 1988; Peplau y Gordon, 1985) parecen indicar que son los hombres los que tienden a enamorarse con mayor rapidez. Los hombres también parecen desenamorarse en forma más lenta y tienen una probabilidad menor que las mujeres de romper un romance prematrimonial, aunque las mujeres tienen una probabilidad ligeramente mayor que los hombres de centrarse en la intimidad de la amistad y en su interés por su pareja, mientras que los hombres tienden a pensar que las mujeres en los aspectos físicos y festivos de la relación. En todo caso, cuanto más dura una relación son menores sus altibajos emocionales (Berscheid y cols., 1989). La intensidad del romance puede durar unos cuantos meses, incluso un par de años, pero difícilmente mucho más. Ahora bien, si una relación íntima ha de perdurar, debe estabilizarse en un resplandor crepuscular más tranquilo pero aún afectuoso que Hatfield llama *amor de compañeros*, que, a diferencia de las emociones profundas del amor apasionado, es una emoción menos intensa, es un vínculo afectuoso profundo, pero no profundamente emocional. Pero es igual de real. Incluso si uno desarrolla tolerancia para un fármaco, la abstinencia puede ser dolorosa. De la misma manera sucede con las relaciones íntimas. Las parejas mutuamente dependientes que ya no sienten la llama del amor apasionado a menudo descubren, ante el divorcio o la muerte, que la pérdida es mayor de lo que esperaban. Que se habían centrado en lo que no funcionaba y no notaron todas las cosas que sí lo hacían, incluyendo cientos de actividades interdependientes (Carlson y Hatfield, 1992).

Además del atractivo físico, existen otros criterios a la hora de seleccionar la pareja, criterios que Stroebe y Stroebe (1984) agrupan en estas tres categorías:

a) *Disponibilidad*: el primer requisito mínimo es la disponibilidad de la interacción. Ello limita el campo de parejas potenciales a aquellas personas a las que es probable que encontremos en las situaciones que conducen al desarrollo de relaciones informales cotidianas. El más estudiado de los determinantes de la disponibilidad ha sido la *proximidad* (recuérdese lo que vimos sobre este aspecto en el capítulo anterior). De hecho, se ha encontrado que la frecuencia de matrimonios disminuye con el aumento de la distancia entre las residencias de las potenciales parejas. Sin embargo, sociólogos, antropólogos y psicólogos sociales subrayan la necesidad de tener en cuenta las normas que definen las características sociológicas de las parejas potenciales (estatus socioeconómico, raza, religión, etc.), normas que deben ser tenidas en cuenta junto al criterio de familiaridad, complementándolas.

b) *Deseabilidad*: existen ciertas características sociales o físicas de los candidatos a cónyuges que son altamente valoradas en una sociedad dada.

Por ejemplo, la mayor parte de la gente prefiere como pareja una persona físicamente atractiva que una persona no atractiva. Generalmente también se valora mucho el nivel alto de ingresos económicos, de cultura, etc. Pues bien, quienes posean estas características serán más probablemente preferidos como pareja.

c) *Compatibilidad*: mientras que la proximidad o el atractivo físico ejerce su influencia sobre la selección de pareja incluso antes de que tenga lugar cualquier interacción, la compatibilidad afecta a la atracción sólo durante la interacción. En este apartado las variables que más se han estudiado han sido las actitudes y los rasgos de personalidad.

RUPTURA Y CONFLICTOS EN LAS RELACIONES DE PAREJA

Finalmente, resulta imprescindible analizar, siquiera someramente, el tema de la disolución de las relaciones, principalmente por su enorme interés práctico de cara a un área de intervención psicosocial tan actual como es la de las situaciones de divorcio. Que el tema es sumamente interesante no cabe la menor duda. Sin embargo, y a pesar de que pocas experiencias en la vida son capaces de producir tanto dolor emocional, angustia y sufrimiento, se trata de un tema poco estudiado. Además, los pocos estudios existentes se han centrado en la disolución de las relaciones maritales pero apenas se ha examinado la ruptura de las relaciones prematrimoniales, y los que lo han hecho han sido estudios transversales, que son muy problemáticos a la hora de su interpretación. Para superar tales problemas se han llevado a cabo varios estudios longitudinales habiéndose encontrado que las relaciones eran particularmente propensas a la disolución cuando había poca intimidad, un compromiso desigual en la relación y grandes discrepancias en la pareja en cuanto a edad, aspiraciones educativas, inteligencia o atractivo físico (Hill, Rubin y Peplau, 1976). Simpson (1987), también con un estudio longitudinal, encontró que los tres factores que mejor predicían la intensidad y la duración del sufrimiento emocional tras la ruptura de relaciones prematrimoniales eran la intimidad y la duración de las relaciones así como la facilidad de encontrar una pareja alternativa. En concreto, los individuos que habían tenido intimidad con su última pareja, que llevaban ya mucho tiempo con ella y que creían que les sería difícil encontrar otro compañero/a satisfactorio/a tendían a experimentar más sufrimiento emocional. Por su parte los sociólogos y demógrafos informan que estadísticamente el divorcio es menos probable entre los que se casan después de los veinte años de edad, cuando había habido un largo noviazgo, los que poseen un alto nivel educativo, disfrutaban de ingresos estables, viven en una ciudad pequeña o en el campo, no cohabitan o quedan embarazadas antes de casarse y son activamente religiosos (Myers, 1992). Sin embargo, sabemos que estos estudios estadísticos muestran una mera covariación y son poco explicativos.

En todo caso, el enfriamiento del amor romántico intenso a menudo es

el inicio de un período de desilusión, sobre todo entre aquellos que consideran este amor como esencial tanto para el matrimonio como para su continuación. Simpson, Campbell y Berscheid (1986) sospechan que «el fuerte incremento en el índice de divorcios en las pasadas dos décadas está vinculado, al menos en parte, a la creciente importancia de las experiencias emocionales positivas intensas (por ejemplo, el amor romántico) en las vidas de las personas, experiencias que pueden ser particularmente difíciles de sostener con el tiempo». Comparados con los norteamericanos, los asiáticos, que poseen índices de divorcio mucho más bajos, tienden a centrarse menos en los sentimientos personales, como la pasión, y a estar más interesados en los aspectos prácticos de los vínculos sociales (Dion y Dion, 1988), por lo que podemos suponer que son menos vulnerables a la desilusión.

En resumen, suele admitirse que en general existen tres principales causas de disolución de las relaciones de pareja: a) *Factores de relación*: nos referimos a factores internos, a problemas de la relación en sí. El problema estriba sencillamente en que ambos miembros de la pareja no han sido capaces de sostener una buena relación entre ellos; b) *Factores individuales*: algunos rasgos individuales de uno de los miembros de la pareja hacen que éste prefiera disolver la relación. Algunos estudios han encontrado que los hombres con alta necesidad de poder es más probable que rompan sus relaciones que los hombres con baja necesidad. Sin embargo, en las mujeres la necesidad de poder no suele ser un factor para la estabilidad de la relación. Por otra parte, las estadísticas demuestran que los hijos de padres divorciados es más probable que también ellos se divorcien. Aunque pudiera esperarse que tales niños deberían estar motivados para evitar el divorcio, al parecer tiene lugar un sutil aprendizaje durante la niñez que hace que disuelvan sus relaciones con más probabilidad; y c) *Atracciones alternas*: evidentemente, las teorías del intercambio consideran la equidad de costos y recompensas en el momento presente. Sin embargo, tal equidad puede sencillamente no mantenerse en el futuro, de forma que se rompa o disuelva la relación por no ser equilibrada. Suele ser frecuente que otras atracciones alternas (conocimiento de otra persona más reforzante como pareja, cambio en la situación laboral o económica, etc.) terminen por disolver una relación estable hasta ese momento.

Pero sin llegar a la ruptura, con frecuencia surgen conflictos y desavenencias en las parejas, que producen insatisfacción y que a veces van preparando paulatinamente la separación definitiva. ¿A qué se deben tales desavenencias? Básicamente a los siguientes factores (Sangrador, 1993, págs. 192-195): 1) Una primera fuente de error es el *desconocimiento real del objeto* amoroso elegido. Un individuo nunca debe estar seguro de sus percepciones cuando cree estar enamorado: el enamoramiento dificulta, o incluso impide, la objetividad en la percepción del otro. Cabría decir, al respecto, que cuanto más rápida sea la fijación amorosa más probable es el error; 2) Otra fuente de error tiene que ver con el *sexo*. Hace años se enseñaba a las mujeres que el amor es un requisito previo para el sexo, mien-

tras se estimulaba a los varones a tener experiencias sexuales con o sin amor y a que se entrenaran en el sexo sin necesidad de que hubiera amor. Progresivamente, la mujer comenzó a poder permitirse relaciones sexuales prematrimoniales pero siempre que hubiera promesa formal, o fuera «algo serio», es decir, con amor. Hoy se ha dado un paso más, y muchas mujeres practican el sexo sin amor de modo natural. Pero «quizá precisamente la fuente de error radica en la confusión entre deseo sexual y amor. Aun tratándose de una cuestión en extremo polémica, creo que puede admitirse la no identificación entre ambos. Y es un hecho que, especialmente los jóvenes varones, pueden llegar a confundir deseo con amor, imaginando querer cuando desean, y a menudo justificando el deseo denominándolo amor... En cualquier caso, la relación entre sexo y amor se hace difícil en parte por las contradicciones que plantea al respecto la misma sociedad, que estimula valores antagónicos: el de libertad y el de compromiso, el de estabilidad y el de novedad sexual (“efecto Coolidge”), independencia y fidelidad, etc.» (Sangrador, 1993, pág. 193); 3) Las variables del sujeto generan, asimismo, posibles fuentes de error tanto en el proceso electivo como en la relación posterior. Es el caso, por no poner más que un par de ejemplos, de la *inmadurez afectiva del sujeto* (personas que no han superado el amor tiránico y posesivo del niño, y para quienes amar es meramente el deseo del ser amado), o el caso de la mujer tratada como simple medio de satisfacción sexual de su marido, a su hora y conveniencia (no hay amor, sólo apropiación); 4) Otras fuentes de conflicto radican en las difíciles relaciones entre *Matrimonio* y *Amor*, y entre amor-conyugal y amor-pasión. «Se pretende que las personas reconozcan el “amor verdadero” y elijan una pareja en función sobre todo del amor. Pero nuestra socialización dedica muchas más horas para el aprendizaje de zoología o geografía, o para sacar el carné de conducir, que para aprender a no equivocarse a elegir, para aprender a amar en definitiva. Con lo que se hacen promesas formales de amor “eterno” que obviamente no pueden cumplirse: el insensato “te quedaré hasta que la muerte nos separe” olvida que el amor no es un acto de la voluntad. Ni siquiera la vida en común previa a la institucionalización de la unión resuelve la cuestión, pese a la coherencia de la propuesta. Los datos indican que las parejas que han convivido antes no son necesariamente más duraderas que las demás» (Sangrador, 1993, pág. 194); y 5) Es un ejemplo muy extendido en nuestra sociedad el caso de la mujer que pone mucho más que su compañero en la relación de pareja, pero después racionaliza la situación incrementando la importancia y el prestigio del marido y de su trabajo («machismo»). Pues bien, de las teorías del intercambio se deduce que es probable que haya ruptura o al menos desavenencia en la pareja, cuando esa mujer modifica sus percepciones, deja de ser «machista» y considera que su propio trabajo vale tanto como el de su compañero. Con ello se rompe el equilibrio del intercambio, o mejor dicho, constata el desequilibrio existente con lo que exigirá o bien poner menos en la relación o bien que el compañero ponga más o bien la ruptura de la relación.

Por último, debemos considerar también los posibles traumas que el

divorcio puede producir en los niños. De hecho, mucha gente decide no divorciarse «por consideración a los niños». Sin embargo, ésta podría no ser una decisión sensata dado que algunos estudios parecen mostrar que los niños de una familia divorciada pueden sufrir menos tensión psicológica que los de una familia intacta, pero infeliz. La investigación sobre el efecto del divorcio en los niños indica que quienes proceden de familias divorciadas demuestran, de hecho, mayores problemas de conducta en casa y en la escuela durante el año siguiente al divorcio; sin embargo, los problemas parecen ser mucho menores después de los dos años siguientes al divorcio. También las comparaciones de adultos con antecedentes familiares divorciados o no, indican que los efectos a largo plazo del divorcio, en términos de ajuste total, parecen ser mínimos.

Para concluir añadamos, con Perlman y Cozby (1985, pág. 192):

mucha gente cree ahora que el divorcio puede ser una experiencia positiva: «la oportunidad de una nueva vida». Esto puede ser especialmente cierto para mujeres que sienten que sus vidas están vacías en el papel de esposa y madre, y cuyos esposos son hostiles cuando ellas intentan desarrollar una carrera, buscar mayor educación, etc. Aunque esta opinión sea correcta, aun así es probable que el divorcio sea doloroso y ocasione muchos problemas nuevos. Algunos argumentan que el gobierno debería fundar centros de divorcio para proporcionar el tipo de ayuda —cuidado de los niños, asistencia legal, consejo, etc.— necesario para enfrentar este problema. Este quizá sea un tema de gran debate público en el futuro.

Con ello se abre, además, un campo de intervención para los psicólogos en el que su ayuda puede ser realmente inestimable.

CONCLUSIÓN

Dado que el amor romántico se caracteriza por la presencia de fuertes emociones, hemos optado por incluir en este capítulo las dos cosas, las emociones y el amor.

La tarea de formular una teoría general de las emociones que tenga alguna verosimilitud se dificulta enormemente, y, tal vez, resulte prácticamente imposible si pensamos en que las emociones no forman una clase unitaria, sino un grupo muy heterogéneo en el que se incluyen estados mentales muy distintos y por razones diversas. Así, cuando pensamos en un conjunto arbitrario de lo que normalmente consideramos como emociones —por ejemplo: temor, miedo, enojo, furia, indignación, alegría, compasión, amor, vergüenza, arrepentimiento, ansiedad, resentimiento, odio, admiración, orgullo, culpa, agradecimiento, etc.— nos damos cuenta de que algunas están más ligadas a sensaciones o cambios fisiológicos, mientras que para otras estos factores no tienen una importancia primordial; algunas están más relacionadas con estados cognoscitivos, otras se identifican más bien por su relación con actitudes evaluativas con

deseos; algunas tienen expresiones conductuales más o menos distintivas o típicas, en otras la variedad de expresiones conductuales es enorme; algunas son más racionales que otras y más susceptibles de modificación mediante cambios en las creencias o actitudes; algunas parecen estar fuera de nuestro control, otras parecen más deliberadas; algunas están más unidas al placer o al dolor, mientras que otras lo están menos; algunas están más atadas a circunstancias inmediatas, otras parecen posibles en circunstancias muy diversas. Algunas, por fin, tienen conexiones más o menos claras con nuestras acciones intencionales, de tal manera que pueden funcionar como razones para actuar; en otras estas conexiones no son tan claras (Hansberg, 1996, págs. 11-12).

En todo caso, como puntualiza Alberoni (1996, pág. 21), si observamos al individuo enamorado e intentamos comprender el significado social de su manera de ser y de comportarse, nos daremos cuenta de que ese amor y esas emociones destrozan unos vínculos sociales a la vez que instauran otros nuevos, de forma que al final ya no son los dos individuos de antes, sino dos personas nuevas, en una *nueva colectividad*, que es la pareja. De ahí que el modo correcto de analizarlo no debería ser el de la psicología individual, sino el de la *psicología colectiva*. Sólo de esta forma, añade Alberoni, podremos comprender por qué existen esas particulares emociones, por qué los individuos experimentan una transformación tan profunda, tan extraordinaria del propio ser.

En cuanto al amor, tenemos que subrayar, con Sternberg (1988), que «las parejas que esperan que su pasión dure para siempre, o que su intimidad permanezca incontrovertida, se desilusionarán... Debemos trabajar de manera constante para comprender, construir y reconstruir nuestras relaciones amorosas. Las relaciones son construcciones, y se deterioran con el tiempo si no se mantienen y mejoran. No podemos esperar que una relación simplemente se cuide a sí misma», pues como reza un dicho francés, «el amor hace pasar al tiempo, pero también el tiempo hace pasar al amor».

Para concluir, me gustaría subrayar lo acertada que es la recomendación que ya en 1605 nos daba Bacon de que en cuanto a los afectos, «los mejores doctores de este conocimiento son los poetas y autores de historias, en quienes podemos encontrar pintado muy a lo vivo cómo se encienden y suscitan los afectos, y cómo se pacifican y refrenan, e igualmente cómo se evita que pasen a la acción y a mayor grado; cómo se revelan, cómo actúan, cómo varían, cómo se acumulan y robustecen, cómo están envueltos unos en otros y unos a otros se combaten y enfrentan» (Bacon, 1984, pág. 184). En este sentido, tal vez de más utilidad que los tratados psicológicos nos sean obras literarias como *La Regenta*, las novelas de Flaubert o los estudios de Martín Gaité.

This page intentionally left blank

CAPÍTULO VII

La conducta agresiva o antisocial

INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que vivimos en un mundo lleno de agresividad y violencia. Como dice Paul Ricoeur, «la historia del hombre parece identificarse con la historia del poder violento». Se dice a menudo que jamás anteriormente ha habido tanta como ahora. No creo que ello sea cierto. Pero lo que sí es bien cierto es que la cantidad y clase de armas actuales han hecho que las consecuencias de las conductas agresivas y violentas sean hoy día más desastrosas que en épocas anteriores. De hecho, el poderío militar va haciendo cada vez más mortíferos los conflictos armados entre grupos y entre naciones. Sólo durante la Segunda Guerra Mundial murieron 60 millones de personas, mientras que en el total de las guerras habidas en los tres siglos precedentes habían muerto 25 millones. A primeros del siglo XIX se creía en el «progreso» de la Humanidad y se esperaba que al progreso científico, cultural y tecnológico le acompañaría una mejora en las relaciones sociales humanas, y que disminuiría la agresión y la violencia. Y ello no ha sido así. Aumenta el nivel de estudios de la población del mundo occidental, aumenta su progreso social, tecnológico, etc, pero sin embargo, en absoluto disminuyen los actos de agresión y violencia. Por el contrario, las consecuencias de tales actos se han agravado dramáticamente.

Pues bien, todo ello ha hecho que este tema haya sido uno de los más estudiados en las últimas décadas por psicólogos, etólogos, antropólogos, y sobre todo, por psicólogos sociales. De hecho, como señalan Krebs y Miller (1985, pág. 3) aunque los orígenes del estudio de la agresividad humana se remonta a los primeros textos de psicología social, no es hasta la publicación del libro de Dollard y colaboradores (1939), *Frustración y Agresión*, cuando se estudia ya de una forma sistemática. Este libro marcó la pauta

de las investigaciones en esta área durante dos décadas, hasta que a primeros de los 60, Buss (1961) y Berkowitz (1962) inventaron técnicas para medir la agresión en el laboratorio, técnicas que fueron utilizadas por cientos de investigaciones posteriores, dando lugar a la aparición a primeros de los 70 de una gran cantidad de libros sobre la agresión. Ya en 1977, Baron decía conocer cerca de cuatrocientas obras sobre este tema. Y desde entonces no ha hecho más que crecer tal número. Desde entonces el tema de la agresión es un tema totalmente obligado en un texto de psicología social.

Por otra parte, si hay un tema psicosocial en el que con más frecuencia se acude a explicaciones biologicistas, ése es el de la conducta agresiva, sobre todo por sus similitudes con la conducta animal. De ahí que aprovechemos este capítulo para incluir un apartado sobre las bases biológicas de la conducta social. Se ha dicho frecuentemente, como más adelante tendremos ocasión de ver, que la agresividad es algo instintivo en el hombre. No lo creo. Pero en todo caso, el hombre tiene medios sociales y culturales suficientemente potentes (escuela, televisión, etc.) como para reducir, si no eliminar, esos instintos agresivos. Y, sin embargo, tales medios se utilizan a menudo para potenciar y desarrollar aún más esos instintos.

CONCEPTO Y DEFINICIÓN

Como apunta Van Rillaer (1978, pág. 17) el término *agresión* aparece en las lenguas románicas a partir del siglo xiv, mientras que el término *agresividad* es de uso bastante reciente. Por ejemplo, en castellano se registra el uso del término *agresión* a partir de 1502, y el de *agresividad* sólo desde 1910. Este último se incorpora al *Diccionario de la Real Academia* sólo a partir de la 16.^a edición (1939), y en otros idiomas (francés, inglés, alemán, etc.) incluso más tarde.

Como tantos otros constructos empleados por la gente en la vida cotidiana, el de la agresión es un concepto confuso. De ahí que existan grandes diferencias entre los autores, diferencias que generalmente suelen deberse a la mayor o menor tendencia a centrarse en (Krebs y Miller, 1985, pág. 1): 1) las conductas observables *versus* los motivos y las intenciones; 2) las consecuencias inmediatas *versus* las que son a largo plazo; 3) las ganancias y pérdidas brutas *versus* netas; y 4) los efectos físicos *versus* los efectos psicológicos. En todo caso, y a pesar de que, según Berkowitz (1996), no podemos estar seguros de lo que se quiere decir al describir a una persona como «agresiva» o al etiquetar a una acción como «violenta», él define la agresión como «cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien». Ya antes, autores como Dollard y colaboradores (1939) definían la agresión como «una respuesta que tiene por objetivo causarle daño a un organismo vivo». La *intención* es, pues, el componente esencial de la agresión, consiga o no hacer daño efectivamente. Por su parte Buss (1961) propone que sean consideradas como respuestas agresivas aquellas que representen un estímulo nocivo para otro

organismo. Según esta definición, no sería necesaria la intencionalidad y, por consiguiente, la conducta de un dentista que hace daño a su cliente sería agresiva. Según Rodrigues (1980), para que se dé una conducta agresiva se necesitan dos elementos: intención de hacer daño a otra u otras personas, y que esa intención se materialice en una conducta nociva, aunque esta definición sólo sería aplicable a fenómenos de interacción social; de esta manera no se incluyen las fantasías de agresión expresadas en sueños a través de técnicas proyectivas ni tampoco el problema de la agresividad en los animales. Tampoco las acciones de plantas carnívoras o las que poseen púas. La definición aquí presentada debe restringirse, pues, a la conducta emitida por personas en dirección a otras personas y supone intencionalidad y libertad de elección por parte del agente.

En definitiva, aunque en el lenguaje cotidiano suele utilizarse el término *agresión* con una enorme variedad de significados, por ejemplo, de un vendedor muy competitivo se dice que es agresivo, sin embargo, «en un intento para lograr claridad y mayor exactitud, los investigadores han restringido el uso del término para las *conductas que intentan hacer daño a los otros*» (Perlamn y Cozby, 1985, pág. 243). En resumidas cuentas, el problema a la hora de definir la agresión reside fundamentalmente en hacer hincapié en la dimensión comportamental de la agresión o en la intención que se encierra tras ese comportamiento, aunque resultaría difícil entender la conducta agresiva sin tener en cuenta la distinción entre *agresión hostil*, que surge del enojo y cuyo objetivo es hacer daño, y la *agresión instrumental*, que surge del interés y del egoísmo, y cuyo objetivo es conseguir un fin.

ORIGEN DE LA CONDUCTA AGRESIVA: TEORÍAS

Las teorías que se han formulado para explicar y tratar de dar solución al problema de la agresividad pueden dividirse en dos grandes categorías:

a) *Teorías activas*: suponen el origen de la agresión en los impulsos internos, siendo, en consecuencia, innata y consustancial con la especie humana. Los partidarios de estas teorías, fundamentalmente la psicoanalítica y la etológica, son, obviamente, pesimistas a la hora de tratar de dar solución al problema de la guerra, la agresión y la violencia.

b) *Teorías reactivas*: suponen el origen de la agresión en el ambiente del individuo, de tal forma que la agresión no sería sino una reacción al ambiente o a la sociedad en su conjunto. En consecuencia, son más optimistas en cuanto a la posibilidad de encontrar soluciones a este problema. Entre las teorías reactivas, evidentemente de corte conductista todas ellas, hay que destacar dos, la hipótesis de la frustración-agresión y la teoría del aprendizaje social.

Veamos más detenidamente estas teorías, aunque antes quisiera puntualizar que, en mi opinión, todas ellas tienen parte de razón en primer lugar porque la agresión es un fenómeno muy complejo y cada teoría se centra

en algún o algunos aspectos distintos. Y en segundo lugar porque probablemente existen diferentes tipos de conductas agresivas y cada teoría es útil para analizar y ser aplicada a algún tipo diferente de tales conductas (véase un análisis reciente en Feshbach y Zagrodzka, 1997).

1) *Teorías innatistas de la agresión*: son muchos los autores, provenientes de diferentes escuelas, que piensan que la agresión es inevitable porque es innata. Dentro de este apartado podemos distinguir al menos tres direcciones:

a) *Teorías instintivistas*: la agresión no es sino un instinto. Esta teoría afirma que somos agresivos porque existe en nosotros una tendencia innata a agredir. Aparte de Hobbes, con su famosa idea de que «el hombre es un lobo para el hombre», han sido tradicionalmente los psicoanalistas los grandes defensores de esta postura. También, en épocas más recientes, los etólogos (Lorenz, etc.) defienden la existencia de un instinto agresivo que tendría una clara función de supervivencia para la especie (control del territorio, dominio, etc.). El supuesto central de esta teoría es la selección natural de los instintos, y proviene de Darwin. Lorenz considera la agresión como un impulso biológico no aprendido que se desarrolló por su valor adaptativo para la especie. Por tanto, la agresión no es necesariamente una fuerza destructiva, como lo es para Freud, aunque Lorenz piensa que en el caso del hombre, el impulso agresivo se ha distorsionado en una conducta inadaptada.

b) *Agresión y cromosomas*: Un defecto que se sospecha relacionado con la agresión extrema es la anomalía del cromosoma XYY en las mujeres. Las mujeres normales tienen dos cromosomas X ligados al sexo y los hombres uno X y otro Y. En la década de los 60, la anomalía XYY se propuso como una posible causa de la conducta agresiva debido, al parecer, a su alta frecuencia entre los presos, y sus poseedores fueron llamados «supermachos». Sin embargo, como señalan Perlman y Cozby (1985, pág. 247), ahora está claro que la anomalía XYY no puede ser causa principal de la agresividad humana. Primero, su frecuencia es muy baja (menos de uno cada mil nacimientos), y la mayoría de los hombres XYY nunca son convictos por crímenes violentos. Además, aunque entre criminales haya mayor frecuencia del defecto que en la población normal, muchos poseedores de la anomalía no tienen registros de crímenes violentos contra la propiedad ni de crímenes violentos. La inmensa mayoría de las personas convictas por crímenes violentos no poseen el patrón del cromosoma XYY.

c) *Agresión y cerebro*: desde hace mucho tiempo se sabe que los animales atacan a otros animales si se estimulan centros específicos del sistema límbico del mesencéfalo. Y también que dañar o destruir estas estructuras límbicas puede reducir notablemente la conducta agresiva de los animales. Así, después de su muerte, se descubrió que Charles Whitman, el estudiante que disparó y mató a 13 personas desde una plataforma en la torre de la Universidad de Texas en 1966, tenía un tumor en el área del cerebro que en los animales inferiores se relaciona con la agresión. Sin embargo, tal

patología no es común en las personas muy violentas y sí existe también en personas que no son agresivas. «Parece claro, pues, que las operaciones cerebrales no ofrecen una solución a los problemas de la sociedad de violencia extrema y homicidio. Tal solución puede ser atractiva intuitivamente en vista de la posible restitución de la salud con cirugía en el caso de muchas enfermedades físicas, pero tal vez sea ilusoria en el caso de la agresión humana» (Perlman y Cozby, 1985, pág. 248).

De otro lado está la bioquímica de la agresión. Sabemos que el hipotálamo es el enclave de las emociones y de toda la actividad instintiva. Pero, ¿cómo pone en marcha el hipotálamo el mecanismo instintivo o pauta conductual como un todo? Las hormonas esteroides producidas por la corteza suprarrenal y los órganos sexuales actúan sobre el hipotálamo (Mackal, 1983). Más en concreto, la activación de la corteza suprarrenal por la ACTH (hormona adrenocortitrópica) produce la secreción de adrenalina y noradrenalina, a la vez que se produce la secreción de noradrenalina en el cerebro, ocasionando un síndrome de cólera dirigido hacia afuera.

Sin embargo, no olvidemos que todos estos estudios se han llevado a cabo con animales y, como subraya Aronson (1972) en cualquier clase de conducta —también en la agresiva— el aprendizaje juega un papel incomparablemente más importante en los hombres que en los animales. En consecuencia, aunque fuera verdad que, desde los insectos hasta los monos, muchos animales atacarán a cualquiera que invada su territorio, es una grosera simplificación suponer que el hombre está, por así decirlo, programado para proteger su territorio y comportarse agresivamente en respuesta a estímulos específicos. Hay muchas pruebas en apoyo del criterio de Berkowitz, para quien los patrones innatos de la conducta humana son infinitamente modificables y flexibles. Existen, incluso, bastantes pruebas de tal flexibilidad entre los no humanos. Estimulando eléctricamente cierta área del cerebro del mono, por ejemplo, puede provocarse en él una respuesta agresiva. Esta área puede considerarse centro neurológico de la agresión; pero ello no significa que el mono atacará siempre que se estimule esa área. Si el mono está en presencia de otros monos menos dominantes que él en su jerarquía social los atacará, pero ante monos más dominantes no los atacará sino que tenderá a huir del lugar. Vemos, pues, que, incluso en los monos, una misma estimulación fisiológica puede producir respuestas muy distintas, que dependen del aprendizaje. Con más razón en los humanos.

Por otra parte, aunque los factores biológicos intervienen en el origen de la conducta agresiva, sin embargo no podemos olvidar los factores cognitivos inducidos culturalmente. El hecho de que un individuo se sienta enfadado o no, y lo que haga en tales casos, depende en gran medida de cómo interprete la situación, y tal interpretación depende a menudo de factores sociales y culturales. De hecho, incluso los sociobiológicos más ardientes reconocen el impacto de la cultura sobre la conducta humana (véase una revisión de la influencia de estos factores culturales en Krebs y Miller, 1985, págs. 17-28).

Por consiguiente, mi conclusión es coincidente con la de Aronson (1972, pág. 172) cuando escribía que «aunque la agresividad puede tener en el hombre un componente instintivo, lo importante para el psicólogo social está en el hecho de que es modificable por factores situacionales». Como dice la «declaración sobre la violencia» del Consejo de Representantes de la Asociación de Psicología Americana y los directores del Consejo Internacional de Psicología, reunidos en Sevilla (Adams, 1991), «es científicamente incorrecto afirmar que la guerra o cualquier otra conducta violenta está programada genéticamente en nuestra naturaleza o que la guerra es causada por instinto o por cualquier motivación aislada».

2) *Hipótesis de la frustración-agresión*: la hipótesis de una relación entre frustración y agresión no es nueva. Ya está presente en los primeros escritos de Freud. Posteriormente, esta hipótesis será convertida en teoría, en un intento de integración del psicoanálisis y el conductismo, por parte de los psicólogos de Yale (Dollard y cols, 1939), teoría que, en su formulación original postulaba una *relación causal universal* entre frustración y agresión, lo que significa que toda frustración lleva a la agresión y que toda agresión supone una frustración previa. Dado que esta premisa es a todas luces exagerada, Leonard Berkowitz (1969) la revisó, sugiriendo que la frustración produce enojo, una disposición emocional a agredir, pero no necesariamente la conducta agresiva. Por ejemplo, existen pruebas de laboratorio que sugieren que cuanto más inesperada sea la frustración mayor probabilidad habrá de agresión. Y, como afirman Perlman y Cozby, el hecho de que las frustraciones inesperadas produzcan mayor agresión puede ser un factor importante para entender las causas de los motines y la violencia masiva. Así, los trágicos motines de los años 60 comenzaron en la sección Watts de Los Ángeles, donde se habían gastado más fondos para la renovación urbana y el adiestramiento para el trabajo que en ninguna otra parte. De hecho, se ha dicho que los disturbios sociales y hasta las revoluciones no siguen a largos períodos de carestía sino más bien a cortos períodos de carencia precedidos de etapas de bonanza, de esperanza y de promesas, lo que había producido altas expectativas que luego no se vieron realizadas. Igualmente, es probable que las personas más frustradas desde el punto de vista económico no sean los residentes empobrecidos de las chabolas. Como concluyó la Comisión Nacional sobre las Causas y Prevención de la Violencia en 1969, los avances económicos pueden incluso exacerbar la frustración y agravar la violencia. Por ejemplo, como nos recuerda Myers, justamente antes de los disturbios de 1967 en Detroit, en los que murieron 43 personas y fueron quemadas 683 edificios, el gobernador del Estado había alardeado en un programa de televisión acerca del liderazgo de su Estado en cuestión de legislación sobre los derechos civiles y de la gran cantidad de dinero federal que se había invertido allí durante los cinco años anteriores. Pues bien, tan pronto como fueron transmitidas sus palabras, un gran número de ciudadanos negros de Detroit explotó en el desorden civil peor del siglo en los Estados Unidos. Ello produjo una gran sorpresa, pues aunque en comparación con la situación de los blancos, la

de los negros era allí mala, sin embargo, en los demás Estados las cosas estaban aún peor y la situación de la población negra era aún más injusta. La Comisión Nacional Consultiva sobre Desórdenes Civiles, establecida para responder a la cuestión, concluyó que una causa psicológica inmediata fue la frustración de las expectativas alimentada por las victorias legislativas y judicial de los derechos civiles de la década de los 60. Cuando ocurre una «revolución de expectativas crecientes», como sucedió en Detroit y en todas partes, las frustraciones pueden agravarse, aun cuando las condiciones mejoren. Y al parecer este principio funciona en todas partes. Así, Feierabend y Feierabend (1968, 1972) confirmaron la teoría de la frustración-agresión en un estudio de inestabilidad política en 84 naciones. Todos estos hechos pueden ser explicados mediante dos teorías psicológicas, la del *nivel de adaptación*, que señala que los sentimientos de éxito y fracaso, satisfacción e insatisfacción, son relativos con respecto a los logros anteriores: si nuestros logros actuales caen por debajo de lo que habíamos alcanzado antes, nos sentimos insatisfechos, frustrados; si, en cambio, se elevan por encima de ese nivel, nos sentimos exitosos, triunfadores, satisfechos. Sin embargo, si continuamos con los logros, pronto *nos adaptamos al éxito*, de forma que lo que antes nos producía agrado y satisfacción, ahora ya no, mientras que lo que antes sentíamos neutral ahora se siente como privación. De ahí que Campbell (1975) afirme: «los seres humanos nunca crearán un paraíso social en la tierra. Si lo lográramos, pronto redefiniríamos una nueva “utopía” y una vez más nos sentiríamos a veces complacidos, otras privados, y algunas neutrales». La segunda teoría es la de la *privación relativa*, que no es sino la percepción de que estamos peor que otros con los que nos comparamos. Así, Yuchtman (1976) observó que los sentimientos de bienestar, sobre todo entre los empleados de oficina, depende de si su compensación es equitativa con respecto a la de los demás que están en su nivel laboral, de forma que un aumento de salario para los oficiales de policía de la ciudad, aunque temporalmente eleve su moral, puede desinflar la de los bomberos. Y es que con demasiada frecuencia tendemos a compararnos con los que están más arriba y mejor que nosotros. Y esta «comparación hacia arriba» puede causar sentimientos de *privación relativa* (Wood, 1989). Igualmente Henningan y colaboradores (1982) encontraron que en las ciudades norteamericanas en las que más pronto introdujo la televisión de forma masiva, en 1951, aumentaron los delitos, como consecuencia, muy probablemente, de que la televisión llevó a los adolescentes y a las personas pobres a comparar su estilo de vida y posesiones con el de los personajes ricos de la televisión, y con quienes nos presenta la publicidad, lo que, evidentemente, les produjo frustración. Como consecuencia, algunos de ellos optaron por el robo como una manera de obtener los bienes codiciados y reducir su «privación relativa». Como decía Platón, «la pobreza no consiste en la disminución de las posesiones sino en el aumento de la codicia».

3) *Teoría de la señal-activación* (Berkowitz, 1969, 1996): a Berkowitz no le convence totalmente la hipótesis frustración-agresión, por lo que

incluye un concepto intermedio: el de las condiciones o señales ambientales apropiadas para la agresión. De esta manera, la frustración no llevaría directamente a la agresión, sino que produciría en el individuo un estado de activación emocional, la *ira*, que es la que produce una disposición interna para la conducta agresiva. Pero esta conducta se realizará sólo si existen en la situación señales estimulares que posean un significado agresivo, o sea, si existen claves asociadas con condiciones en que la ira se descarga, o simplemente con la ira misma. Así, los estímulos adquieren su cualidad de claves agresivas mediante procesos de *condicionamiento clásico*. De esta manera, en principio, cualquier objeto o persona puede llegar a ser una clave agresiva.

Una conducta agresiva tiene, pues, dos fuentes distintas, la ira activada que produce el daño y las claves presentes en la situación, como comprobó empíricamente Berkowitz con su experimento conocido como *efecto de las armas* (Berkowitz y LePage, 1967). Si esta teoría está en lo cierto, la presencia de pistolas debería llevar a una mayor agresión que la presencia de otros objetos con connotaciones neutras. Para comprobarlo, llevaron a cabo un experimento en el que sus sujetos, estudiantes universitarios varones, tenían que hacer una tarea que después sería evaluada por un cómplice del experimentador, quién le daría una serie de descargas que iban desde 1 (realización satisfactoria) hasta 7 (realización muy pobre). En realidad, el número de descargas era independiente del rendimiento real en la tarea, y tenía como único objetivo generar distintos grados de ira. En la segunda fase, eran los sujetos los que tenían que evaluar el rendimiento de los cómplices y administrar descargas eléctricas. Fue en esta fase donde se manipularon las diversas condiciones experimentales en términos de señales activadoras de agresión. En una condición se colocó una escopeta y una pistola en una mesa cercana. Pues bien, en el caso de los sujetos no encolerizados, las claves agresivas no tuvieron efectos significativos en el número de descargas administradas al cómplice. En cambio, los sujetos encolerizados sí dieron más descargas en presencia que en ausencia de armas, lo que posteriormente fue apoyado por otros estudios. Así, la ropa negra, asociada con frecuencia con la agresión y la muerte, puede servir como una clave agresiva. Por ejemplo, Frank y Gilovich (1988) hallaron que los equipos deportivos con uniforme negro, como los Raiders de Los Ángeles y los Flyers de Filadelfia, generalmente estaban casi siempre entre los evaluados como más penalizados por sus faltas en la liga Nacional de Fútbol y en la Liga de Hockey, entre 1970 y 1986. Incluso se encontró, ya en el laboratorio, que el solo hecho de ponerse una camiseta negra puede provocar que el usuario actúe de modo más agresivo. Por otra parte, los niños que, en un experimento, acababan de jugar con pistolas de juguete estuvieron más dispuestos a tirar los bloques de otro niño. Los hombres enojados dieron más descargas eléctricas a su víctima cuando había cerca un rifle y un revólver (supuestamente allí olvidados de un experimento anterior) que cuando se dejaron raquetas de badminton (Berkowitz y Le Page, 1982). Es más, fuera del laboratorio, se ha encontrado que los países

que prohíben las armas de fuego tienen índices más bajos de asesinatos. Así, en Gran Bretaña, que tiene la cuarta parte de habitantes que los Estados Unidos, se da la dieciseisava parte de asesinatos. Las ciudades norteamericanas Vancouver y Seattle, tienen poblaciones, climas, economías e índices de actividad criminal y asaltos similares, y, sin embargo, en la primera existe la quinta parte de asesinatos con pistolas que en la segunda así como unas tasas globales de asesinatos un 40 por 100 más bajas (Sloan y cols., 1988). Pues bien, en Vancouver está cuidadosamente restringida la posesión de pistolas, mientras que en Seattle no existen restricciones. Igualmente, como sigue informándonos Myers, cuando en Washington se adoptó una ley que restringía la posesión de pistolas, las cantidad de asesinatos relacionados con pistolas y suicidios descendió de forma importante, alrededor de un 25 por 100, no aumentando los asesinatos ni suicidios llevados a cabo de otras formas ni en Washington ni en las áreas vecinas que estaban fuera del alcance de tales restricciones (Loftin y cols., 1991). Las razones explicativas de todo ello es doble. Por una parte, las pistolas son claves de agresión, como estamos comentando, de manera que, como dice Berkowitz: «las pistolas no sólo permiten la violencia, también pueden estimularla. El dedo empuja el gatillo, pero también el gatillo puede haber atraído al dedo». Por otra parte, las pistolas también ponen una distancia psicológica entre el agresor y la víctima. Como muestran los datos de Milgram sobre la obediencia, que veremos más adelante, el alejamiento de la víctima facilita la crueldad: un ataque con cuchillo puede matar a alguien, pero es más difícil y menos probable que lo haga, comparado con apretar un gatillo desde lejos.

Así pues, parece existir un efecto de las armas en el sentido de intensificador de la agresión latente en la situación; pero es cuestionable que ese efecto deba entenderse en el sentido de Berkowitz como una señal condicionada clásicamente. Hay que tener en cuenta también los costes percibidos de atacar a un oponente (castigo por parte de un tercero, venganza de la víctima). Según algunos críticos, el efecto intensificador de las claves agresivas puede ser más bien el de indicar al individuo que la agresión es una forma de conducta apropiada en esa situación (Mummendey, 1990, pág. 267).

En todo caso, el modelo de frustración-agresión no es totalmente independiente de la teoría del aprendizaje social. En efecto, Parker y Rogers encontraron que cuando sujetos varones eran frustrados, estaban más inclinados a poner atención en una persona que mostraba un modelo de conducta agresiva y eran más capaces de recordar los actos agresivos que habían presenciado.

4) *Aprendizaje directo de la agresión*: uno de los supuestos fundamentales y definitorios del conductismo es que toda conducta que es reforzada se aprenderá y tenderá a repetirse. Pues bien, los actos agresivos se ven reforzados positivamente en nuestra sociedad. De hecho, Patterson, Littman y Bricker (1967) encontraron que en el 80 por 100 de casos las conductas agresivas de los niños (pegar o atacar a otro niño) daban lugar a refuerzos positivos: pasividad, ceder el juguete, lloros, etc., con lo que

resulta poco probable que se extingan tales comportamientos agresivos. Es más, a menudo, con las conductas violentas se consigue lo que se pretende e incluso, con frecuencia, también los demás (amigos, etc.) admiran el comportamiento agresivo reforzándolo. Es posible también que incluso los gritos de dolor de la víctima puedan servir como reforzadores, en especial para un agresor que esté muy enojado (Baron, 1977, págs. 262-263). Sin olvidar que también el adiestramiento para las habilidades en técnicas de combate y violencia puede servir como aprendizaje directo de la agresión.

5) *Teoría del aprendizaje social*: debido a la importancia que tiene el aprendizaje social o vicario en el ser humano y a causa de que incluso es el aprendizaje humano por excelencia, nos extenderemos en esta teoría. Hasta hace no mucho tiempo se creía en psicología que el aprendizaje podía ser explicado de una forma satisfactoria apelando exclusivamente al condicionamiento, bien al clásico bien al instrumental. Sin embargo, hoy día es sobradamente conocida la importancia del aprendizaje social.

Pues bien, aunque existen varias teorías del aprendizaje social, como las de Rotter, Mowrer, Mischel, etc. (véase Ovejero, 1988a, capítulo 3), ha sido, sin duda la de Bandura la más influyente. Como subraya Leyens (1982), será la teoría del aprendizaje social de Bandura la que volverá a dar carta de nobleza a la imitación y la que suscitará un resurgimiento del interés por ella, pero introduciendo en la teoría conductista del aprendizaje los *factores cognitivos*. «Los humanos no se limitan a responder a los estímulos, sino que los interpretan, los estímulos influyen en la probabilidad de que se efectúen determinadas conductas gracias a su función predictiva y no porque se vinculen automáticamente a las respuestas» (Bandura, 1982, página 80). En concreto, hace ya un cuarto de siglo que el psicólogo social Bandura (Bandura, Ross y Ross, 1961; Bandura y Walters, 1963) demostró que no es imprescindible, como afirmaba Skinner, que un actor sea recompensado por realizar una conducta para que esta conducta se aprenda y se reproduzca. Es suficiente con que vea cómo otra persona la realiza. El ser humano utiliza mucho la imitación. Es decir, que la conducta no es sólo función de sus consecuencias, como decía Skinner, sino también es función de la observación, máxime cuando observamos cómo otro es recompensado por una conducta similar. En otras palabras, la conducta es también función de las consecuencias que veo que ha tenido para otro. Es más, sabemos bien que existen conductas que no convendría aprender directamente, por ensayo y error. Podría ser realmente muy peligroso.

La gente se beneficia, pues, con los éxitos de los demás lo mismo que con sus propias experiencias. En general, observar que la agresión es un acto recompensado en otros, incrementa la tendencia a conducirse de manera igualmente agresiva, de la misma forma que observar que aquéllos son castigados atenúa dicha tendencia (véase en castellano Bandura, 1974, 1982; Bandura y Ribes, 1980; Bandura y Walters, 1974).

Una prueba de que la conducta agresiva es aprendida es que en culturas en las que no sólo no se utiliza, sino que incluso se desalienta y menosprecia la agresión interpersonal, la gente es pacífica (Mead, 1935). Por otra

parte, repetidamente se ha encontrado en experimentos de laboratorio que las personas que están expuestas repetidamente a modelos belicosos tienden a ser físicamente más agresivos en sus interacciones sociales que quienes observan estilos de conducta pacíficos. La explicación es sencilla (Bandura y Ribes, 1980, pág. 321): «La conducta agresiva, especialmente cuando es cruel y carente de justificación, es censurada socialmente, cuando no es condenada por la propia persona, y el castigo previsto ejerce influencia restrictiva sobre la conducta lesiva. Ver que la gente responde con aprobación o incluso con indiferencia a los agresores comunica la impresión de que tal conducta no es únicamente aceptable, sino incluso esperada en esa situación».

En todo caso, existen al menos tres fuentes de la conducta agresiva (Bandura y Ribes, 1980): la influencia familiar, las influencias subculturales y el modelamiento simbólico, a través particularmente de los medios de comunicación, sobre todo la televisión. En cuanto a la familia, se ha encontrado empíricamente que los hijos cuyos padres les castigan físicamente tienden a utilizar unos patrones similares de conducta agresiva cuando se relacionan con los demás, y más aún cuando ellos, a su vez, tienen hijos. De hecho, existen abundantes datos que indican que los padres de varones adolescentes violentos y de niños maltratados tuvieron con frecuencia padres que los castigaban físicamente (Strauss y Gelles, 1980). Por supuesto que la mayoría de los niños maltratados no se convierten en criminales o en padres que abusan de sus hijos, pero el 30 por 100 sí maltratarán más tarde a sus hijos (Kaufman y Zigler, 1987; Widom, 1989). Y es que está demostrado que, dentro de las familias, la violencia conduce con frecuencia a más violencia.

Los padres que castigan físicamente a sus hijos cuando comenten una agresión pretenden arrancar de cuajo la agresión, en ellos. El hecho de que el tratamiento no dé el resultado deseado nos lleva a pensar que la teoría del aprendizaje implícita en él está equivocada. Una azotaina puede considerarse como la clase de conducta que se pretende suprimir. Si los niños propenden más a aprender por imitación, por ejemplo, y no mediante «extirpación», deberían aprender a pegar cuando se les pega. Eso parece ser, más o menos lo que ocurre (Brown, 1972, pág. 401).

En nuestra sociedad actual es esta tercera fuente la más importante.

El advenimiento de la televisión expandió enormemente la clase de modelos al alcance del niño en desarrollo. Mientras que sus progenitores, especialmente los de los hogares de la clase media, tenían oportunidades limitadas de observar agresiones brutales, los niños modernos han presenciado innumerables apuñalamientos, palizas, agresiones a puntapiés, estrangulamientos, asaltos, y formas menos gráficas, pero igualmente destructivas, de crueldad, antes de alcanzar la edad de ir a la escuela. Así, pues, tanto niños como adultos, independientemente de sus antecedentes e instalados cómodamente en sus hogares, tienen oportunidades ilimitadas de aprender del modelamiento televisado estilos de enfrentamiento

agresivo y la gama total de conductas delictivas. En estudios de campo controlados se ha demostrado que la exposición a la violencia televisada fomenta la agresividad interpersonal. No es nada raro que a las personas se les presenten móviles apropiados para imitar actividades criminales después de haber observado estilos ingeniosos en los medios masivos de comunicación (Bandura y Ribes, 1980, págs. 315-316),

Aunque, como apunta con acierto Sanz Martín (1993), existe un discurso social previo de la violencia, de ahí que las imágenes que recibimos no puedan interpretarse sólo como una construcción en función exclusiva de la escala de valores que el autor del mensaje tiene acerca de la violencia. Realidad y representación se articulan en una nueva unidad simbólica, de manera que ambos conforman «un complejo mundo en un proceso de interacción mutua constante, incidiendo, de forma intensa, en las percepciones, los conceptos y los juicios de los receptores de los mensajes mass-mediáticos».

Por otra parte, en las comunidades y barrios donde las imágenes del «macho» son admiradas, la agresión se transmite fácilmente a las nuevas generaciones (Cartwright, 1975; Short, 1969). La subcultura violenta de las pandillas de adolescentes, por ejemplo, proporciona a sus miembros numerosos nuevos modelos agresivos. En eventos deportivos como los juegos de fútbol, la violencia del jugador precede a la mayoría de los incidentes de violencia de los fanáticos (Goldstein, 1982).

6) *Teorías sociológicas sobre el conflicto y la lucha de clases*: como nos recuerda Luz González (1993), la violencia no es un hecho del que podamos responsabilizar exclusivamente a los individuos en cuanto a tales, sino también, y sobre todo, a la estructura social que esos individuos se encuentran y en la que se marcan sus roles, estatus, derechos, valores o expectativas. Aquí deberíamos incluir toda una serie de teorías, generalmente sociológicas y marxistas, que interpretan la violencia como un producto de los sistemas políticos y económicos que caracterizan a las distintas sociedades a lo largo de su historia. La «culpa» de la violencia, pues, no sería de los individuos sino de las desigualdades que crean las estructuras políticas y económicas. En definitiva, como añade González, la pobreza, la marginación, la dificultad de desarrollo intelectual, la explotación, el sometimiento a sistemas altamente competitivos, etc., serían la base estructural de los conflictos sociales y la causa, por consiguiente, que hay que atacar para resolverlos verdaderamente. Lo demás son parches, pero parches ideológica, política y económicamente interesados.

TELEVISIÓN Y CONDUCTA AGRESIVA

Es un hecho evidente que la violencia invade los programas de televisión así como buena parte de las películas de cine. Estudios realizados en los Estados Unidos durante los años 80 indican, en cuanto a la TV, que el porcentaje de programas que contiene violencia ha variado muy poco en los últimos años. Como media, el 80 por 100 de todos los programas y el

94 por 100 de los programas infantiles contienen algún tipo de violencia. La TV emite 5,2 actos violentos cada hora. Si tenemos en cuenta que los niños españoles ven la televisión unas 20 ó 25 horas semanales, no debería extrañarnos el fuerte impacto de la TV sobre la agresión. Y es que si la agresión posee ciertamente unas bases biológicas, también es cierto que tenemos instrumentos culturales (educación familiar, escuela, medios de comunicación, etc.) para reducir, si no eliminar, la influencia de tales bases biológicas. Sin embargo, esos instrumentos, especialmente la TV, están siendo utilizados para incrementar aún mucho más esas tendencias agresivas. Y no olvidemos que, por ejemplo, en los Estados Unidos, el 98 por 100 de los hogares tienen al menos un aparato de televisión. En el hogar promedio, el aparato está encendido unas siete horas al día, con un miembro de la familia viéndolo alrededor de cuatro de esas horas. Las mujeres suelen ver la televisión más que los hombres, los no blancos más que los blancos, los preescolares y las personas jubiladas más que los que van a la escuela o trabajan, y las personas con menores niveles educativos más que los que tienen niveles más altos (Nielsen, 1990). Además, estos datos son casi válidos para prácticamente todos los países del mundo, y de forma especial para los más avanzados, como Europa, Australia y Japón (Murray y Kippax, 1979). Es decir, que, en cuanto al fenómeno de la televisión, podemos hablar de total globalización. De hecho, a la edad de dieciséis años, el promedio de adolescentes en EEUU ha visto más televisión que lo que ha asistido a la escuela (Liebert y cols., 1973). Y en nuestro país, cuando un chico o chica termina COU, a sus dieciocho años, ha pasado más tiempo viendo la televisión que en los centros educativos. Y la gravedad de estos datos proviene de que cuanto más violento es el contenido de los programas que el niño ve en la televisión, más agresivo es el niño (Eron, 1987; Turner y colaboradores, 1986). La relación es modesta pero se ha encontrado de modo consistente en los Estados Unidos, Europa y Australia. Es más, Eron y Huesmann (1980, 1985) encontraron que la observación de violencia entre 875 niños de ocho años de edad se correlacionaba con la agresividad aun después de eliminar estadísticamente diversos terceros factores posibles. Más aún, cuando volvieron a estudiar a estos individuos a los diecinueve años de edad, descubrieron que la observación de violencia a los ocho años predijo, moderadamente, la agresividad a los diecinueve años, pero que la agresividad a los ocho años no predijo la observación de violencia a los diecinueve. Por tanto, la agresión resultó de la observación y no al contrario. Más aún, cuando Eron y Huesmann (1984) examinaron los registros de sentencias criminales recientes de su muestra inicial de niños de ocho años, encontraron que a los treinta años aquellos hombres que cuando niños habían observado una gran cantidad de violencia en la televisión tuvieron una probabilidad mayor de ser sentenciados por un crimen grave.

Incluso, como ya hemos dicho, aumentaron las tasas de asesinatos cuando y donde llegó la televisión. Así, como nos muestra Myers, en Canadá y en los Estados Unidos, el índice de homicidios se duplicó entre 1957 y 1974 conforme se difundía la violencia en la televisión. En regiones

donde la televisión llegó más tarde, el índice de homicidios se elevó también más tarde. En el sector blanco de Sudáfrica, donde la televisión fue introducida en 1975, una duplicación casi similar de las tasas de homicidios no comenzó sino después de esa fecha (Centerwall, 1989). En conclusión, aunque algunos autores dudan de la existencia de esta relación entre televisión y conducta agresiva (Freedman, 1988; McGuire, 1986, etc.), Susan Hearold (1986) reunió los datos de 230 estudios correlacionales y experimentales, con un total de más de 100.000 sujetos, concluyendo que ver conducta antisocial sin duda está asociado con la conducta antisocial. En conclusión, a pesar de las agrias polémicas que han suscitado estos temas, a menudo no ajena a los intereses de los poderosos canales de TV americanos, casi todos los estudios que se han hecho en este campo indican que la violencia en las películas (cine o televisión) aumenta la conducta agresiva de los espectadores (Leyens y Herman, 1979).

La visión frecuente de violencia televisada no sólo tiene un impacto directo sobre la disposición del espectador a comportarse agresivamente; además influye en las actitudes hacia la agresión. La gente que ve en la televisión que los conflictos a menudo se resuelven violentamente, y que un acto agresivo tiende a ir seguido de otros, sobrestima también la probabilidad de acabar, a su vez, siendo víctima de la violencia, se muestra suspicaz con los demás, y exige una mayor inversión estatal y sentencias más severas en la lucha contra el crimen. Por regla general, este tipo de actitudes va asociado a un punto de vista conservador. Pero, curiosamente, en un estudio se demostró que no había diferencias entre liberales y conservadores cuando ambos eran consumidores «duros» de violencia televisiva (Gerbner y cols., 1980) (Mummendey, 1990, pág. 270).

Es más, en un estudio longitudinal de tres años de duración llevado a cabo en Alemania con niños, se encontró que la visión televisiva de violencia tenía efectos a largo plazo en las actitudes hacia la agresión, de tal forma que niños y niñas que preferían y veían más televisión violenta, después juzgaban la venganza agresiva de forma más positiva.

Por último, debemos preguntarnos por qué, a través de qué procesos, la televisión influye en la conducta, agresiva en este caso, de los espectadores. Esencialmente a través de tres procesos (Geen y Thomas, 1986): 1) la *activación* producida por la acción excitante (Zillmann, 1989), ya que un tipo de activación energiza otras conductas; 2) ver violencia *desinhibe*, es decir, ver a otros ejecutando un acto antisocial puede desatar nuestras propias restricciones (Bushman y Geen, 1990; y 3) las representaciones en los medios masivos de comunicación también provocan *imitación*: los niños en los experimentos de Bandura reproducían las conductas específicas que habían presenciado.

Ahora bien, ¿quiénes son más afectados por la agresión televisiva? Un estudio longitudinal realizado en Chicago (Eron y cols., 1972) encontró, en línea con los datos de otros estudios en este campo, que: 1) los chicos son más afectados por la agresión televisiva que las chicas; 2) los niños/as impopulares en la escuela tenían más probabilidades de ser agresivos, y

cuanto más agresivamente se comportaban más impopulares eran; 3) los niños/as que rendían menos en la escuela veían más la televisión que quienes rendían más, y estaban más influidos por los modelos violentos que contemplaban (Watson y cols., 1984, pág. 331). Cuando agreden a sus compañeros se hacen impopulares, y a medida que desciende su popularidad entre sus compañeros más ven la televisión y más se dejan influir por sus modelos agresivos.

Por último, conviene conocer también una serie de factores que desinhiben la conducta agresiva, aumentando, obviamente, la probabilidad de que tal conducta se emita. Como señala Sangrador, a través de la socialización hemos adquirido un conjunto de autorrestricciones para la agresión. En consecuencia, para que se dé un acto agresivo, es preciso que tales autorrestricciones o autocondenaciones se debiliten, produciéndose así una desinhibición de la conducta agresiva. Tal desinhibición puede llevarse a cabo a través de los siguientes mecanismos (Sangrador, 1982, pág. 27): 1) *Justificación de la agresión en base a principios superiores*: la soberanía nacional, el honor patrio, etc.; 2) *Desplazamiento de la responsabilidad por la agresión* a una autoridad, con lo que el agresor queda libre de culpa: el aviador que lanza una bomba atómica puede no sentirse culpable, puesto que sólo obedecía órdenes; 3) *La desindividuación*: al integrarse un individuo en un grupo agresivo, se produce una pérdida de la individualidad, su responsabilidad queda difuminada en el grupo y se produce así una desinhibición de la agresión, como ocurre por ejemplo en el caso de los linchamientos. Además, en algunos casos, el anonimato del individuo es prácticamente total cuando los miembros del grupo van de uniforme o más aún en el caso del Ku-Klux-Klan cuyos miembros actúan bajo sus capuchas. Todo ello permite que se cometan actos agresivos impunemente; 4) *Deshumanización de las víctimas*: cuanto menos similar a nosotros percibamos a la víctima, más fácil será la emisión de la conducta agresiva. De hecho, se sabe que la mayoría de los alemanes durante el III Reich habían deshumanizado cognitivamente a los judíos, de tal manera que, si era necesario, les costaba menos agredirlos; 5) *Atribución de la culpa al propio agredido*, con lo que se facilita enormemente la agresión. De ahí las campañas propagandísticas en épocas de guerra que intentan convencer de la intrínseca perversidad del adversario; 6) *Desensibilización del propio agresor*: a través de la ejecución constante de actos agresivos, cada vez el nivel de agresión que puede ejecutarse sin desagrado es mayor. El entrenamiento en la violencia desensibiliza y reduce las inhibiciones hacia la agresión.

Podemos añadir un último factor desinhibidor, el alcohol, que puede tener el efecto de reducir las inhibiciones contra la agresión, especialmente en personas enojadas. El alcohol puede tener el efecto de reducir las inhibiciones contra la agresión, especialmente en personas enojadas. Por ejemplo, en USA el consumo de alcohol causa alrededor del 67 por 100 de los crímenes violentos.

VIOLENCIA Y ESCUELA

Aunque existen diferentes formas de tratar esta cuestión, el enfoque que aquí seguiremos será, hasta cierto punto, de tipo foucaultiano, pues ambos conceptos, el de escuela y el de violencia, no son, ninguno de los dos, ajenos en absoluto al poder y a las funciones de vigilancia de la sociedad. Quien desee caminar por esta senda puede leer a Foucault, principalmente su conocido libro *Vigilar y castigar*. Veamos: Con frecuencia escuchamos tres cosas: Por una parte, que la contemplación de escenas violentas en TV aumenta el nivel de agresividad y violencia de quienes las contemplan, sobre todo si son niños o adolescentes, es decir, personas en edad escolar. Por otra, que, y esto sin ningún género de dudas es un hecho fácilmente constatable, la televisión incluye todos los días gran cantidad de escenas violentas. Y, finalmente, que nuestros niños y adolescentes contemplan a diario un elevado número de escenas violentas. Pues bien, de la conjunción de estos tres supuestos se puede fácilmente deducir que nuestros niños y adolescentes son hoy día mucho más agresivos y violentos que en épocas anteriores.

Sin embargo, la realidad no parece confirmar tal conclusión. ¿Qué es lo que falla? Pues bien, el principal error del anterior argumento estriba en que los medios de comunicación no son la única, y con frecuencia ni siquiera la principal, fuente de la conducta agresiva. También lo son la familia y la escuela. Y las dos están actuando hoy día en nuestro país, al menos a mi modo de ver, de forma que reducen la conducta agresiva de niños y adolescentes. Veamos el caso de la escuela, aunque buena parte de lo que digamos puede aplicarse igualmente a la familia: la escuela actualmente expone a niños y adolescentes a menos violencia y escenas violentas que en otras épocas, tanto por parte de los propios compañeros (los niños generalmente se pelean físicamente, menos hoy que antes, en las aulas y en los patios de recreo), como, sobre todo, en el caso de las figuras de prestigio o de autoridad, como son los propios profesores (de hecho, podemos decir que el castigo físico, afortunadamente, casi ha desaparecido de nuestras escuelas, cosa que no ocurría, ni mucho menos, hace tan sólo unas décadas). Por tanto, el aprendizaje por imitación directa de la violencia es actualmente mucho menor que en otras épocas. Y la poca violencia que nuestros niños y adolescentes pueden contemplar en las escuelas difícilmente es reforzada, como lo era en otros tiempos la que ejercían los profesores. Es decir, también por aquí la escuela reduce las conductas agresivas de los niños y niñas y adolescentes, en comparación con lo que lo hacía hace unos años. Pero lo que la escuela sí parece haber incrementado es el grado de frustración de miles de niños, niñas y adolescentes. En efecto, cuando la escuela no era obligatoria, no estudiar, ir mal en la escuela o incluso abandonarla no suponía fracaso ninguno, y, por tanto, tampoco suponía una frustración importante. Sin embargo, con la obligatoriedad de la escolarización, ir mal en la escuela, suspender, repetir o abandonar los

estudios, supone un auténtico fracaso, con importantes consecuencias psicosociales, en las que no puedo entrar por falta de tiempo. Pero, en todo caso, tal frustración conlleva en muchos casos, no en todos, un cierto o alto grado de sentimientos agresivos. De hecho, existe una relativamente alta correlación entre fracaso escolar y delincuencia, aunque esta correlación, como tantas veces ocurre con otras correlaciones, está contaminada también por otras variables intervinientes. Además, el fracaso escolar no está aleatoriamente repartido, sino que fracasan mucho más los hijos/as de las familias de más bajo estatus socioeconómico y cultural, que son quienes, por otra parte, más frustra la sociedad (poseen menos recursos económicos, viven en barriadas marginadas, con menos y peores servicios, etc.). Y ello se agrava aún más por la siguiente razón: en sus casas puede, en el peor de los casos, faltar de todo, pero nunca faltará, al menos, un aparato de televisión, con lo que les llega incesantemente una gran cantidad de publicidad que les empuja al *consumo*. Pero ellos, sobre todo los adolescentes, no pueden consumir, lo que produce *una nueva y crucial frustración*. Además, el tipo de educación familiar que han recibido les lleva a querer satisfacer sus necesidades (incluso las creadas artificialmente por la publicidad: la moto, etc.), *ya*, es decir, *aquí y ahora*, inmediatamente, lo que aumenta la probabilidad de que se lancen por el sendero de la delincuencia, el tráfico de drogas, etc., es decir, por senderos que les puede proporcionar dinero rápidamente.

En todo caso, recordemos que en diferentes aspectos la escuela puede estar funcionando ahora mismo como una importante fuente de violencia. A pesar de que la escuela no está siendo hoy día fuente de violencia ni en el aprendizaje directo ni en el aprendizaje vicario, sí lo está siendo respecto a la relación frustración-agresión y respecto a los problemas de identidad que puede estar creando en muchos niños y sobre todo adolescentes. En efecto, la escuela es una importantísima instancia de selección social, que termina produciendo, si se me permite simplificar un tanto, tres grupos:

a) *Altamente exitosos*: serán en cierta medida los llamados a ocupar los cuadros directivos de la sociedad (del Estado, de la Industria, etc.). Estos alumnos/as suelen provenir de las clases altas, socioeconómica y culturalmente, con lo que, a través de la escuela, estas clases se reproducen a sí mismas. A pesar de ello, algunos miembros de las clases bajas sí consiguen, a través de la escuela, ascender de clase social. Porcentualmente son pocos, pero sirven para justificar el sistema y darle la apariencia de justicia y democracia que hoy día tanto necesita.

b) *Moderadamente exitosos*: suelen provenir de las clases medias urbanas y de las familias de profesiones liberales del mundo rural. También aquí estas clases sociales se reproducirán a través de la escuela.

c) *Fracasados*: aunque las tasas de fracaso escolar dependen esencialmente de la definición que tengamos de fracaso escolar, sin embargo, en todo caso, tales tasas son muy elevadas: de entre el 50 por 100 y el 70 por 100. Estos adolescentes y jóvenes, generalmente provenientes de las

clases trabajadoras sin cualificar o poco cualificadas, formarán después las filas de parados y trabajadores, también ellos, poco o nada cualificados (malos empleos, contratos basura, siempre mal pagados, etc.). De aquí saldrán, igualmente, buena parte de quienes irán a parar a las cárceles. Por tanto, la escuela desempeña un importante papel, por medio de la frustración que de diferentes maneras suscita en los alumnos/as, en la distribución de la violencia y la conducta agresiva en las personas, lo que, a su vez, determinará las probabilidades de ir a la cárcel: ¿Se han parado ustedes a pensar cómo las cárceles están llenas de gente pobre y a menudo analfabeta o, en todo caso, con pocos estudios? Ello se debe a diferentes razones: una de ellas, tal vez no la de mayor importancia, pero tampoco la de menos, a la propia *institución escolar*. Ya en el momento de nacer el niño, si analizamos las características sociodemográficas de su familia, podremos atribuirle una alta o baja probabilidad de convertirse en adulto violento y la probabilidad de ir, de adulto, a la cárcel. Las probabilidades de error no son muy elevadas. Pues bien, en todo este proceso la escuela desempeñará un papel crucial como variable intermedia entre esas características familiares y las conductas del niño cuando sea adulto.

ESTRATEGIAS PARA CONTROLAR LA AGRESIVIDAD

La cuestión más seria y a la vez más difícil de este tema es cómo controlar las conductas agresivas, cómo solucionar el problema. Como es lógico, desde distintos enfoques teóricos se han hecho diferentes propuestas de solución (Sangrador, 1982):

A) *Propuestas de quienes consideran la agresión como un instinto*: destacan aquí las dos siguientes:

1) *Propuestas de etólogos y psicoanalistas*: estas propuestas no pretenden, evidentemente, erradicar la conducta agresiva, puesto que, según ellos, sería imposible. Por el contrario, afirman que la mejor manera de reducir la agresividad, o mejor dicho, sus efectos negativos, es descargar la energía agresiva de algún modo menos destructivo: de no producirse tal descarga, su acumulación en el organismo podría conducir a una explosión de violencia o a trastornos psicológicos diversos. Se trata, en definitiva, de la vieja hipótesis de la *catarsis*: una descarga controlada del impulso agresivo alivia la tensión del individuo, volviéndose, al menos temporalmente, pacífico. Tal descarga podría tener lugar mediante tres procedimientos: a) *Actividades socialmente aceptables* (competiciones deportivas, juegos violentos, etc.). Sin embargo, se ha encontrado que ello no es así. Por el contrario, tales juegos no sólo no reducen la conducta agresiva sino que incluso la refuerzan. b) *Contemplación de escenas agresivas*, tanto en la vida real como de la ficción (cine, TV, etc.). Sin embargo, también aquí se ha comprobado repetidamente, aunque no siempre, que la contemplación de tales escenas incrementa la agresividad del espectador en lugar de reducirla. c) *Ejecución de*

una acción agresiva directa, aunque de carácter leve y no destructivo. Pero tampoco han sido confirmados los efectos catárquicos y terapéuticos de tal medida, sino que, en cambio, parece ser que ello aumenta aún más la agresión.

2) *Propuestas de tipo fisiológico*: quienes ven la raíz y causa de la violencia o la conducta agresiva en algunos órganos o procesos fisiológicos, evidentemente verán también la forma de controlarlas en la actuación directa sobre tales órganos o procesos. En esta línea se han propuesto sobre todo dos tratamientos: a) *Quimioterapia*: consiste en la utilización de psicofármacos que bloqueen la actividad del hipotálamo y del sistema límbico implicados en las conductas agresivas o que disminuyen la activación general del cerebro: depresores o sedantes del sistema nervioso central que inhiben la liberación de determinados neurotransmisores de vías estimuladoras, tranquilizantes y ansiolíticos que aumentan el umbral de excitación, drogas que bloquean la metabolización de adrenalina, etc. La base de actuación en todos estos casos es siempre la misma: la agresividad será menor si la capacidad de reacción del sistema nervioso también lo es; y b) *Microcirugía*: la base de actuación es aquí similar a la de utilización de psicofármacos, aunque los efectos son permanentes. La microcirugía cerebral puede intervenir en diversos centros nerviosos, destruyéndolos con diversas técnicas bastante sofisticadas y precisas. Si se interviene, por ejemplo, en centros activadores, la capacidad de reacción del sujeto disminuiría, en este caso de forma permanente. Estos métodos se han utilizado mucho en psiquiatría y en neurología, pero, como podemos suponer, presentan numerosos problemas, por los que han recibido muchas críticas. Además de la problemática moral que suscitan, no abordan las causas complejas de la génesis y conformación del comportamiento agresivo en el individuo, por lo que normalmente se reelabora y reaparece de otras formas. E incluso, tienen serios efectos colaterales: disminuyen la capacidad emocional general del individuo, su capacidad reactiva y pueden tener efectos en otras muchas actividades, como la cognitiva.

También se han propuesto algunas técnicas de intervención indirecta sobre los procesos fisiológicos, sobre todo estas dos:

a) *Técnicas de relajación*: se basan en que la sugestión mental (que en este caso se refiere al control de la conciencia y, por tanto, también del córtex) puede ejercer en la estimulación o inhibición de la activación somática. Aunque existen diferentes tipos, todos ellos pretenden reducir la hiperactivación mental y la estimulación del sistema simpático que llevan emparejados los estados de ansiedad, angustia, furor, etc.; y b) *Deporte*: también se ha propuesto el deporte, como mera actividad física, para influir sobre los aspectos fisiológicos relacionados con la agresividad. De hecho, son muchos los psicofisiólogos y psicólogos del deporte que defienden la virtud pacificadora de éste, sobre todo por sus efectos contrasimpáticos: el cansancio físico disminuye el nivel adrenalérgico y reduce la activación emocional. Sin duda alguna, parece que el ejercicio físico (no necesariamente deportivo) relaja.

B) *Propuestas de quienes consideran la agresión como una conducta social aprendida*: entre estas propuestas, que obviamente van por caminos bien diferentes a las vistas antes, destacan las siguientes:

1) *Medidas propuestas desde las teorías del aprendizaje y el aprendizaje social*: a) *Castigo directo al agresor*, pues se supone que toda conducta castigada reducirá su probabilidad de emisión. Sin embargo, los efectos de esta propuesta son complejos y problemáticos, ya que aunque un castigo leve y razonado puede ser útil, sin embargo un castigo fuerte puede tener efectos opuestos, dado que resulta frustrante para quien lo sufre, y la frustración es uno de los determinantes de la agresión, como ya vimos. Quizá por eso las instituciones muy punitivas (cárceles, etc.) que frustran sistemáticamente al individuo internado en ellas sólo consiguen que se comporte pacíficamente en presencia del agente punitivo (carcelero, etc.), pero generan en él una fuerte agresividad que acabará por descargarse fuera de su presencia. En consecuencia, la eficacia del castigo directo al agresor no es generalizable a todas las situaciones y a todas las modalidades de castigo; b) *Castigo de los modelos agresivos a los que nos vemos expuestos*. Posiblemente sea ésta una solución relativamente eficaz, aunque no libre de problemas; c) *Reforzar conductas alternativas a la agresión*. Ésta es, en mi opinión, la solución más lógica y más eficaz de las hasta ahora propuestas, y consistiría esencialmente en recompensar las conductas cooperativas y altruistas y no las agresivas. Se trataría también, por ejemplo, de ignorar al niño cuando se conduce violentamente y recompensarle cuando no lo hace así; d) *Exposición de modelos no agresivos*. Se trata de una propuesta complementaria a la anterior: convendría que en televisión aparecieran más modelos no agresivos, incluso altruistas, que además fueran recompensados por sus conductas no agresivas.

2) *Propuestas más psicosociales*: a) *Fomentar empatía hacia los demás*: Seymour Feshbach observa que a la mayor parte de la gente le resulta difícil causar voluntariamente un dolor a otro ser humano, a menos que logre encontrar algún modo de deshumanizar a la víctima. Como consecuencia, podemos afirmar que creando empatía entre las personas disminuirían los actos agresivos (Feshbach y Feshbach, 1982); b) *Otra medida consiste en inocular a los niños contra los efectos de la violencia* de los medios de comunicación de masas, así como en *mejorar sus habilidades sociales y sus capacidades críticas* ante la programación de la televisión (Eron y Huesmann, 1984); c) *Educación*: son muchos los autores que ven como algo imprescindible para controlar la violencia y las conductas agresivas el formar hábitos sociales de interacción constructiva, no violenta, cooperativa e igualitaria. Entre tales autores destaca Lederach (1985), quien en un libro titulado justamente *Educación para la paz*, defiende la tesis de que la paz debe ser enfocada en la educación como «un proceso creativo de “hacer” conflictos, para que sean productivos». En este sentido, son muchos los autores que creen que los conflictos no son negativos. Por el contrario, pueden ser altamente positivos, si sabemos resolverlos constructivamente. Y quienes afir-

man que la raíz de la violencia humana está en nuestra propia naturaleza, olvidan que ésta es en gran medida *construida socialmente*. Pues bien, a través de la educación, no sólo de la escolar, contribuyamos a construir una naturaleza humana solidaria. En ello nos va el futuro. Y es justamente el *aprendizaje cooperativo* (véase Ovejero, 1990a) la técnica escolar más eficaz para conseguirlo. Ello supone una visión positiva y solidaria del devenir humano y una profunda convicción en la posibilidad que tenemos de regular constructivamente nuestros conflictos; d) *Identidad personal y social adecuada*: una propuesta sin duda eficaz consistiría en ayudar a niños y adolescentes a conseguir una identidad personal y social positivas. Por ejemplo, pasando los padres más tiempo con ellos, escuchándolos y jugando con ellos, o implementando en la escuela técnicas de enseñanza-aprendizaje que, como las de *aprendizaje cooperativo*, ayuden a la mejora de la autoestima del niño/a e incrementen la solidaridad y el apoyo mutuo entre ellos. Se sabe, por ejemplo, que la violencia en televisión no afecta a todos los niños/as por igual. Por el contrario, tiene efectos muy negativos particularmente sobre aquellos/as que no encuentran apoyo social, que tienen una autoestima más baja, que pertenecen a familias con serios conflictos, desestructuradas, que viven en barrios marginados, etc.

No obstante,

en general, la efectividad de este conjunto de remedios que hemos ido comentando es más bien relativa, y la prueba más palpable la constituyen las elevadas tasas de violencia que se dan en el mundo actual. Probablemente, ello se debe a que la agresión es un complejo producto de nuestra sociedad competitiva, no solucionable a nivel individual o psicológico. Sólo una *modificación de las estructuras socioeconómicas* que tendiera a una más justa distribución de la riqueza y que estableciera caminos accesibles a todos para alcanzar metas importantes, resultaría efectivo a la larga. Pero esto no depende ya de los investigadores de la conducta social: está en otras manos (Sangrador, 1982, pág. 31).

De hecho, no olvidemos que la mejor prevención de la agresión y la violencia es el fomento de una sociedad más justa, donde las desigualdades sociales a todos los niveles no sean tan grandes y abusivas como las actuales.

CONCLUSIÓN

Como conclusión podemos decir que gran parte de los problemas encontrados a la hora de estudiar el tema de la agresión, tanto en la definición como en la medición o incluso en el control de su incidencia, provienen en gran medida de que generalmente la agresión ha sido vista como un fenómeno individual que necesita ser entendido en términos de procesos intraindividuales, como ocurría en los teóricos de la hipótesis de la frustración-agresión. Sin embargo, la agresión no es un fenómeno individual, sino que se trata de un fenómeno interpersonal que se produce en un

contexto social muy concreto. Es más, una misma acción es considerada como agresiva o no agresiva dependiendo del contexto social: cada grupo social en concreto define lo que es la violencia y lo que no lo es. El portugués Jorge Vala encontró que las personas autoritarias explicaban la agresión en términos de características intraindividuales, mientras que las menos autoritarias acudían más a variables ambientales y de contexto social.

En suma, ¿por qué la gente se comporta agresivamente? Los psicólogos sociales, al intentar responder a esta cuestión, han estudiado factores que están en el origen de la conducta agresiva como son los biológicos, los de personalidad, los cognitivos y afectivos o los culturales. Sin embargo, «deberíamos decir que aunque los psicólogos sociales han hecho considerables progresos en la identificación de las bases psicológicas de las conductas altruistas y agresivas, la disciplina está pobremente equipada para responder a muchas de las preguntas que sobre estos fenómenos se hace el hombre de la calle. Algunas de las más importantes cuestiones sobre el altruismo y la agresión son de naturaleza biológica, ética y filosófica, no psicossociológica» (Krebs y Miller, 1985, pág. 62).

En todo caso, y para concluir, quisiera hacerme eco de las conclusiones a que, no hace mucho, veinte eminentes científicos llegaban en Sevilla, patrocinados por la UNESCO, respecto a lo que los psicólogos pueden hacer para combatir la violencia. Lo que pueden hacer básicamente consiste, basándose en sus conocimientos de la conducta humana y del origen de las conductas agresivas, en dismantelar las falsas creencias que sobre este tema existen, disfrazadas a menudo de pseudocientificismo. Por decirlo con palabras de la revista del Colegio Oficial de Psicólogos, *Papeles del Psicólogo* (1996, núm. 66, pág. 10):

1) Es científicamente incorrecto decir que hemos heredado una tendencia a guerrear de nuestros pasados animales. No hay que confundir la lucha por la existencia a la que están obligadas todas las especies con la guerra, que es un fenómeno típicamente humano y no se da en otros animales. La guerra no es inevitable, hay culturas que la desconocen durante siglos y hay otras que la han propiciado con frecuencia.

2) Es científicamente incorrecto decir que la guerra u otras conductas violentas están programadas genéticamente en nuestra naturaleza humana. No existe un gen de la conducta violenta, dado que los genes están implicados a todos los niveles del sistema nervioso y ofrecen potencialidades genéticas que sólo pueden ser concretadas en conjunción con el ambiente social y ecológico.

3) Es científicamente incorrecto decir que en el curso de la evolución humana ha habido una mayor selección por la conducta agresiva que por otros tipos de conducta. En todas las especies bien estudiadas el estatus en el grupo se alcanza por la capacidad de cooperar y realizar funciones sociales relevantes para la estructura del grupo. La dominancia conlleva vínculos sociales y afiliaciones, no es una mera cuestión de posesión y uso de la fuerza física. La violencia no está en nuestro legado evolutivo ni en nuestros genes.

4) Es científicamente incorrecto decir que los humanos tienen un «cerebro violento». Actuamos en función de cómo hemos sido condicionados y socializados. No hay nada en nuestra neurofisiología que nos impulse a reaccionar violentamente.

5) Es científicamente incorrecto decir que la guerra es causada por instinto o cualquier otra motivación única. Las guerras actuales constituyen un complejo entramado en lo que convergen características personales tales como obediencia, sugestionabilidad e idealismo, habilidades sociales como el lenguaje y consideraciones racionales como costes, planificación y procesamiento de la información.

En definitiva, el manifiesto concluye recordándonos que la misma especie que inventó la guerra, es capaz de inventar la paz, la responsabilidad está en cada uno de nosotros, sin excepción, y en todos los ámbitos, desde los más privados a los más sociales.

This page intentionally left blank

CAPÍTULO VIII

La conducta altruista o pro social

INTRODUCCIÓN

Al final del anterior capítulo, y a pesar de haber visto diferentes maneras de controlar la agresividad humana, el lector puede haber sacado una impresión pesimista del ser humano, como un ser egoísta y agresivo. Sin embargo, eso no es todo. La segunda cara de la moneda la constituyen las conductas pro sociales o altruistas, que también son muy frecuentes. En resumen, desde el punto de vista biológico, el hombre, como cualquier otro animal, es esencialmente egoísta. Sin embargo, a veces somos altruistas y ayudamos a otras personas, incluso cuando tal ayuda suponga algunos riesgos para nuestra vida. De hecho, aunque son muchos los que creen que el altruismo no existe, que siempre que se ayuda a otro se hace por algún tipo de recompensa o interés, sin embargo Berkowitz (1972) mostró que sus sujetos acudían en ayuda de un compañero incluso cuando estaban persuadidos de que nadie, ni el experimentador ni aquel a quien habían ayudado, sería puesto al corriente de su conducta. ¿Por qué ayudamos? ¿Qué es realmente eso que llamamos altruismo o conducta pro social? (véase Clark, 1991; Kohn, 1990; Heal, 1995; Gordillo, 1996).

Una de las mayores dificultades con que nos encontramos en este campo es, sin duda, la de la existencia o no de *intencionalidad*. De hecho es muy difícil determinar si alguien actúa movido por un motivo altruista o por un motivo egoísta. De ahí que en psicología social tendamos a hablar más de conducta pro social que de conducta altruista, dado que ésta parece implicar una ayuda *desinteresada* a otra persona y resulta difícil, por no decir imposible, saber desde fuera si una conducta es o no es realmente desinteresada, mientras que el término *pro social* sólo tiene en cuenta la conducta de ayuda, independientemente del interés o falta de interés per-

sonal en ella (Hinde y Groebel, 1995; Hiller y cols., 1995). Así, por ejemplo, cuando cantantes como Tina Turner, Paco Ibáñez o Serrat actúan gratuitamente por un fin altruista, es indiscutible que también podría ocurrir que lo hicieran para promocionar sus discos, o para ganar «fans» entre el público altruista. Por consiguiente, lo que le preocupa a la psicología social es fomentar las conductas pro sociales, independientemente de las auténticas motivaciones que les subyacen. En todo caso, suele definirse el altruismo como la ayuda a los demás sin esperar *recompensas externas*, dejando, pues, de lado la cuestión de las recompensas internas, puesto que, como afirma Lamberth (1982, pág. 491), ¿vamos a negarnos a calificar de altruista una acción, porque las personas que ofrecen ayuda experimentan alegría o satisfacción al realizarla? Bar-Tal (1976, pág. 5) entiende por conducta pro social aquella «realizada voluntariamente para beneficiar a otro sin anticipación de recompensas externas».

Tal vez hayan sido estas dificultades las responsables de que este tema no haya sido estudiado por parte de los psicólogos hasta hace poco tiempo, en concreto hasta los años 60. De hecho, mientras que la agresión aparece en el índice del *Psychological Abstract* en 1928, el altruismo no lo hace hasta 1968. Posiblemente fueron Bryan y Test (1967) y Rosenhan y White (1967) los que simultáneamente introdujeron el término *conducta pro social* en la literatura psicossociológica, y Darley y Latané (1968) quienes publicaron los primeros estudios experimentales sobre el tema. A mediados de los 70 los textos de psicología social ya incluyen habitualmente un capítulo sobre este tópico, de tal forma que al final de la década la cantidad de investigación en este campo alcanza ya el nivel de la existente sobre la agresión. Añadamos, por último, que aunque ambos tópicos, el altruismo y la agresión, estaban ausentes en la segunda edición del *Handbook* de Lindzey y Aronson (1968), están ya presentes en la tercera (1985), en un extenso capítulo de Krebs y Miller (1985).

En definitiva, consideraremos conductas altruistas aquellas que cumplan estos cuatro requisitos: que se hagan voluntariamente, con el objetivo de ayudar a otros, que no estén cumpliendo obligaciones de rol y que se realicen sin esperar recompensas externas.

NATURALEZA DE LA CONDUCTA PRO SOCIAL

Para comprender mejor la naturaleza de la conducta altruista, veremos, siguiendo a Wright (1971), algunas formas diferentes de entenderla, es decir, distintas perspectivas desde las que podemos contemplar el comportamiento pro social.

1) *Bases biológicas del altruismo*: la conducta altruista no es algo privativo del hombre. También se da en otras especies animales, donde no es raro que el macho (por ejemplo en los monos) llegue a dar la vida por

defender a las hembras con crías. Por ello, algunos han pensado que la conducta altruista es «innata» o «instintiva». En esta línea habría que recordar que para la sociobiología el altruismo no es sino una de las formas que tiene el gen egoísta para perpetuarse. Es decir, simplificando un tanto, el altruismo no sería más que un comportamiento egoísta del organismo para hacer perdurar la especie. Esta explicación, sin embargo, olvida el sistema cultural y moral que posee la sociedad humana y olvida también que la dicotomía heredado-adquirido es una dicotomía falsa y errónea, pues toda conducta viene condicionada tanto por factores biológicos como ambientales. Pero en cada especie animal varía el grado de influencia de esos dos tipos de factores, siendo el ser humano el animal en el que más fuerte es la influencia ambiental, sobre todo la sociocultural. Es más, incluso desde una perspectiva biológico-evolutiva, afirman Boyd y Richerson (1995, págs. 42-43), que «la conducta cooperativa humana es única en el mundo orgánico».

2) *Afecto y altruismo*: la conducta altruista no se explica satisfactoriamente acudiendo sólo a factores biológicos. La forma específica de conducta altruista viene siempre condicionada por fuerzas sociales, el temperamento individual y las funciones que le sirven al individuo en las situaciones particulares. Pues bien, una de las condiciones que influyen en la conducta altruista tanto del hombre como de otras especies animales es el afecto hacia otros individuos y grupos. Sin embargo, no es ésta una condición necesaria.

3) *Altruismo como hábito*: existen pequeños actos altruistas (dar una limosna, un regalo, etc.) que algunas personas hacen «automáticamente» y otras, sin embargo, «automáticamente» no lo hacen. Los costos son pequeños para el individuo pero las ganancias frecuentemente son nulas (sobre todo cuando se hacen con personas a las que no se va a volver a ver). Según los principios del aprendizaje ello puede ocurrir como un hábito aprendido como consecuencia de refuerzos positivos. Así, los padres que piensan que sus hijos deben compartir con los otros niños sus juguetes y dulces les refuerzan por ello.

4) *Altruismo como conducta aprendida*: tal vez la razón más frecuente y más obvia de por qué ayudamos a los demás sea que se nos ha enseñado a hacerlo. Ahora bien, el altruismo puede ser aprendido de diferentes maneras (Perlman y Cozby, 1985, págs. 269 y sigs.): a) Aprendemos de otras personas que ayudan y que nos sirven como modelos; b) Aprendemos que la ayuda puede ser recompensante; c) Aprendemos normas sociales que nos dicen que se espera de nosotros que ayudemos, al menos en ciertas condiciones, etc.

5) *Conducta empática y simpática*: una de las formas más comunes de altruismo es la conducta simpática: ayudamos más a aquellos con los que por diferentes razones (semejanzas, etc.) simpatizamos. De hecho, lo que sí está claro es que ayudamos más a quienes percibimos como semejantes a nosotros que a quienes percibimos como diferentes. Así, Gray y colaboradores (1991) constataron que los compradores escoceses estuvieron menos

dispuestos a dar cambio de moneda a quien llevaba una camiseta con un lema a favor de los homosexuales.

6) *Altruismo como conformidad social*: el grupo ejerce fuertes presiones sobre los individuos para que se comporten según las normas de los roles que ocupan en la estructura social, de forma que, a veces, tales normas exigen una acción altruista. En este sentido, esas conductas altruistas no serían más que conductas conformistas. Así, la presencia de personas que ayudan facilita la emisión de conductas pro sociales, mientras que la presencia de personas que no ayudan la inhiben.

Respecto a esta cooperación grupal Rubin (1995) señala que mientras que para cooperar hacen falta al menos dos personas, para romper una relación suele bastar con una, de ahí que los dos extremos de la cooperación y la competición, la colaboración y la confrontación *no* tienen la misma valencia; es mucho más fácil pasar de la cooperación a la competición que a la inversa.

7) *Altruismo como deber*: hay padres que enseñan a sus hijos que *deben* hacer acciones altruistas, que el ayudar a los demás es realmente su deber, etc. Incluso muchas normas sociales, de tipo cultural, religioso, etc., que facilitan las conductas altruistas, con muchas diferencias entre culturas, sobre todo entre culturas individualistas y culturales colectivistas (Triandis, 1995; Goody, 1995).

8) *Altruismo como intercambio*: durante mucho tiempo, también la conducta altruista había sido explicada mediante las teorías del intercambio (Homans, 1961): el altruismo estaría gobernado por el refuerzo y sólo acudiríamos en ayuda de otras personas cuando anticipáramos que se nos devolvería la ayuda.

9) *Altruismo como fingimiento*: finalmente, no es raro encontrar conductas aparentemente altruistas, pero sólo por fingimiento, o sea, por hipocresía.

En todo caso, como subraya Batson (1991), nuestra disposición para ayudar viene determinada tanto por el autoservicio como por consideraciones desinteresadas, sobre todo cuando quien sufre o necesita ayuda es alguien con quien simpatizamos. Nadie dudará de que los padres sufren realmente con el sufrimiento de sus hijos y gozan con sus alegrías. De tal manera que, a menudo, la conjunción de angustia y empatía motivan respuestas ante una crisis, como cuando, en 1983, la gente vio por televisión cómo un incendio forestal en Australia destruyó cientos de hogares. En este caso, Amato (1986) estudió las donaciones de dinero y bienes, encontrando que quienes se sintieron enojados o indiferentes dieron menos que quienes se sintieron angustiados y empáticos, es decir, a la vez conmocionados y preocupados por las víctimas. Sin embargo, aunque sin duda es más probable que nos comportemos pro socialmente cuando empatizamos con alguien que necesita ayuda o cuando estamos particularmente preocupados por nuestra propia moralidad, algunos estudios sugieren que el altruismo genuino puede existir. Así, la empatía produce ayuda sólo cuando las personas creen que el otro recibirá la ayuda que necesita (Dovi-

dio y cols., 1990). Más aún, las personas cuya empatía se ha activado ayudarán incluso cuando crean que nadie se enterará de su ayuda, de tal forma que su preocupación continuará hasta que sepan que alguien ha ayudado.

Para resumir con palabras de Myers, diremos que todos están de acuerdo en que algunos actos de ayuda son obviamente egoístas (para obtener ciertas recompensas) o más sutilmente egoístas (para aliviar la angustia interna), pero otras veces puede tratarse de un auténtico altruismo (Batson, 1991; Dovidio, 1991; Staub, 1991), aunque otros, como Cialdini (1991) aún duden de la existencia de un altruismo totalmente desinteresado. ¿Cómo explicar, si no, cuando algunas personas llegan incluso a morir por salvar a otros? ¿Cómo explicar el hecho de que muchos soldados norteamericanos durante la Guerra del Vietnam se lanzaran sobre granadas de mano a punto de estallar para salvar la vida a sus compañeros, pereciendo ellos? (Hunt, 1990). ¿Cómo explicar la conducta de los miles de gentiles que en la Alemania nazi salvaron a 200.000 judíos, arriesgándose ellos a ser el blanco del enojo nazi o la del cónsul de Portugal en Burdeos, Arístides de Sousa Mendes, que consiguió salvar de los nazis nada menos que a 30.000 personas? En definitiva, no todos los actos aparentemente altruistas lo son realmente, pero muchos indiscutiblemente sí lo son. En todo caso, sea una conducta auténticamente altruista o no, lo importante es que realmente sea una conducta *pro social*.

PRINCIPALES MODELOS TEÓRICOS

Los principales modelos psicológicos que han intentado explicar la conducta pro social, buena parte de ellos derivados de las teorías del intercambio, son los siguientes (Jiménez Burillo, 1981):

1) *Modelo de Piliavin y Piliavin*: se trata de un modelo de costo-recompensa que cabe sintetizar en estos puntos fundamentales (Piliavin y cols., 1969): *a)* La observación de una emergencia suscita en el sujeto un estado de motivación emocional; *b)* Tal estado de activación será tanto más elevado cuanto mayor sea la empatía con la persona que necesita la ayuda, mayor la cercanía a ella y más duradera la situación que demanda ayuda; *c)* El estado de activación puede ser reducido prestando personalmente ayuda, o buscando que otro lo haga, abandonando la situación o rechazando a la persona necesitada como no merecedora de ayuda; *d)* La decisión final de si le prestará o no ayuda depende de la matriz costos-recompensas.

Tras realizar un estudio de campo, Piliavin y colaboradores encontraron los siguientes datos: Una persona enferma tiene mayor probabilidad de recibir ayuda que una embriagada. La raza de la víctima influye poco sobre el que ayuda, excepto cuando la víctima parece estar embriagada. En grupos mixtos y con víctima masculina, los hombres ayudan más que las mujeres. Cuanto más dure la emergencia, sin que nadie intervenga,

menor será el impacto de un modelo sobre la conducta de ayuda de los espectadores.

Estos resultados son explicados por el modelo de Piliavin de la forma siguiente:

— El borracho es ayudado menos porque los costos para ayudar son superiores (disgusto, rechazo de la víctima) y los costos por no intervenir son inferiores (menor culpa ya que la víctima «se lo ha buscado»).

— Las mujeres ayudan menos que los hombres porque sus costos para ayudar son superiores (esfuerzo, etc.) y los de no ayudar son inferiores (menos culpa y censura ya que éste no es su «papel»).

— Los efectos de la duración son también consistentes con el modelo: cuanto más dure la emergencia los espectadores se activarán más y reducirán sus tensiones por unos u otros medios; entonces, la aparición de un modelo tardío que presente ayuda es menos eficaz ya que los observadores habrán reducido ya su activación, pues resultará más probable no ayudar que ayudar cuando ayudar es una conducta más costosa que otras alternativas como dejar de ver el sufrimiento de la víctima o dejar de pensar en él abandonando la escena. En consecuencia, «la forma de construir una sociedad más pro social consiste en aumentar el contacto entre las personas y reducir los costes de la ayuda» (Fultz y Cialdini, 1995, pág. 159).

2) *Teoría de la equidad*: es ésta una teoría del intercambio según la cual las personas aprenden a establecer una norma de lo que es equitativo y justo para los otros miembros de la sociedad, de tal forma que nos sentimos a disgusto si recibimos todas las ventajas en una situación de intercambio y no damos nada a cambio. Por ejemplo, quien ha recibido mucho de otra persona suele también ayudarla cuando lo necesita. Ello explica muchas conductas altruistas y ayuda a entender mejor el altruismo. Por consiguiente, muchas de las conductas llamadas altruistas, no son tales sino simplemente conductas de restitución. Es en este sentido que en mi pueblo se dice que los regalos son «panes prestados».

3) *Teoría del motivo de justicia*: esta teoría ha sido propuesta por Lerner y colaboradores (Lerner, 1971, 1974) y sugiere que la manera de actuar de las personas con respecto a sus semejantes depende de si la persona que sufre es considerada como merecedora de su situación o, por el contrario, si considera que su situación es consecuencia de su mala fortuna; el sufrimiento no merecido de una persona provoca compasión y deseos de ayudar, en tanto que el sufrimiento merecido provoca indiferencia o incluso insensibilidad. Por ejemplo, cuando la gente ve a una persona caída en el suelo y cree que esta enferma, la ayuda, pero si cree que está borracha, no la ayuda. Además, esta teoría es en parte contraria a la de la equidad al menos en un aspecto: según la teoría de la equidad no podemos entender cómo las personas que nadan en la abundancia no ayudan más a los que viven en la miseria, pues deberían percibir con claridad una situación altamente desigual y no equitativa. En cambio, la teoría de Lerner sí nos pre-

dice entenderlo mejor, pues predice que los primeros racionalizarán la situación convenciéndose de que «ellos tienen lo que se merecen», pues son unos vagos, derrochadores, etc.: vivimos en un mundo justo en el que cada uno tiene lo que se merece.

4) *Teoría normativa de Schwartz*: este modelo consta de las tres siguientes proposiciones básicas (Schwartz, 1977): *a*) La conducta está influida por la intensidad de la obligación moral (personal) que un individuo siente para realizar específicas acciones de ayuda; *b*) los sentimientos de obligación moral son generados en situaciones particulares por la activación de la estructura cognitiva de normas y valores de los individuos; y *c*) los sentimientos de obligación moral pueden ser neutralizados antes de la conducta abierta por mecanismos de defensa contra la relevancia o conveniencia de la obligación. Y es que existen pares de fuerzas contrapuestas, los sentimientos de obligación para ayudar y los posibles mecanismos de defensa que actúan en sentido opuesto, a través de un proceso que se desarrolla a través de estas cuatro fases:

1.^a Fase de activación: el sujeto percibe que otro necesita ayuda y evalúa su responsabilidad ante el hecho. En esta fase pueden darse estos procesos: *a*) Tras la captación de una persona en estado de necesidad; *b*) percibe que alguna acción podría aliviarla; *c*) el sujeto calibra su propia capacidad para remediar la situación; y *d*) evalúa la responsabilidad adquirida para ayudar.

2.^a En la segunda fase el sujeto construye una norma personal, ya preexistente o elaborada en la propia situación, generándose en él sentimientos de obligación moral.

3.^a La tercera fase comprende el surgimiento de eventuales mecanismos de defensa, y en la que el sujeto evalúa los costos y resultados probables que le supondrá la acción de ayuda, entrando en una especie de conflicto cognitivo, del que se derivará una decisión, que es la cuarta fase, según la cual

4.^a El individuo realizará o no la conducta altruista.

5) *Modelo de Darley y Latané*: dado que, a mi juicio, es éste el modelo más interesante y fértil de los hasta ahora propuestos para explicar la conducta altruista, nos extenderemos en él más que en los anteriores, comenzando por mostrar algunas situaciones sociales reales en las que nadie ayudó a personas que lo necesitaban e incluso lo pedían angustiosamente (Darley y Latané, 1968):

a) «El 13 de marzo de 1964, Kitty Genovese fue atacada por un violador que blandía un cuchillo cuando regresaba a su hogar en Queens, Nueva York, a las tres de la madrugada. Sus gritos de terror y súplicas de ayuda despertaron a 38 de sus vecinos. Muchos de ellos incluso se asomaron a sus ventanas y observaron cómo la chica luchaba durante 35 minutos por escapar de su agresor. No fue sino hasta después de que su atacante se marchó cuando alguien llamó a la policía. Pero poco después, Kitty moría.»

b) «Una telefonista de dieciocho años de edad, que trabajaba sola, fue atacada sexualmente. Consiguió escapar y corrió, desnuda y sangrando, hasta la calle pidiendo ayuda. Cuarenta transeúntes vieron cómo el violador la alcanzaba e intentaba arrastrarla de nuevo hacia adentro. Ninguno de ellos la ayudó ni avisó a las autoridades correspondientes. Por suerte, dos policías pasaban por allí casualmente y arrestaron al violador.»

c) «Eleanor Bradley tropieza y se rompe la pierna en unos almacenes comerciales, mientras ella hace la compra. Llena de dolor suplica, desde el suelo, que la ayuden. Durante cuarenta minutos pasan infinidad de compradores, se hacen a un lado para no tropezar con ella y continúan su camino.»

d) «Andrew Mormille fue apuñalado en el estómago mientras viajaba en el metro rumbo a su casa. Después de que sus atacantes abandonaron el vagón, otros once viajeros observaron al joven desangrarse hasta morir.»

Hacia 1980, Darley y Latané ya habían realizado alrededor de cuatro docenas de experimentos que intentaban comparar la ayuda que daban espectadores que estaban solos o acompañados. Pues bien, en alrededor del 90 por 100 de estas comparaciones, que incluyeron casi 6.000 sujetos, quienes estaban solos tuvieron una probabilidad mayor de ayudar (Latané y Nida, 1981). Más en concreto, llevaron a cabo varios estudios experimentales para analizar la conducta de ayuda en situaciones de emergencia. Entre tales experimentos destaca el siguiente (véase Lamberth, 1982, página 469): los sujetos asistían a una escena en la que con toda probabilidad una mujer necesitaba ayuda urgente (presumiblemente se había roto un pie). Había cuatro condiciones experimentales: en una los sujetos estaban solos (la ayudaron el 70 por 100) y en las otras situaciones estaban acompañados: *a*) por un cómplice del experimentador que no ayudaba (en este caso, la conducta de ayuda descendió dramáticamente a sólo un 7 por 100); *b*) por otra persona que no conocía y ambos eran sujetos desprevenidos (40 por 100); *c*) ambos sujetos eran desprevenidos pero eran amigos (70 por 100). Aunque en esta última situación el resultado parece ser el mismo que en la condición de soledad (en ambos casos ayudaban el 70 por 100), en realidad supone un descenso en el porcentaje de ayuda, porque en estas situaciones eran dos personas, en lugar de una, las que podían ayudar. Latané y Darley supusieron que a medida que aumenta el número de espectadores, menos probable será que cualquiera de ellos *observe* el incidente, le *interprete* como un problema o una emergencia, y *asuma la responsabilidad* de actuar. «Los resultados de este experimento parecen claros. La presencia de otras personas inhibe la conducta de ayuda a los demás, siendo la inhibición mayor producida por la presencia de un individuo indiferente, después la producida por la de un extraño y, por último, la producida por un amigo. Parece que hasta los amigos inhiben la conducta de ayuda a los demás» (Lamberth, 1982, pág. 470).

Una observación a tener en cuenta es que los sujetos o reaccionaban pronto o no reaccionaban en modo alguno. Parece que, sea cual sea el pro-

ceso mental que las personas utilizan para decidirse a intervenir o no intervenir, la decisión se toma con bastante rapidez.

En otro experimento, Darley y Latané (1968) colocaron a personas en cuartos separados desde las cuales escucharían a una víctima pidiendo ayuda a gritos. Para crear esta situación, pidieron a algunos estudiantes que discutieran sus problemas universitarios a través de un intercomunicador del laboratorio. Les dijeron a los estudiantes que para garantizar su anonimato nadie sería visto ni el experimentador cometería la indiscreción de escuchar. Durante la discusión que siguió, los participantes escucharon a una persona caer en un ataque epiléptico, y suplicar ayuda con creciente intensidad y dificultad para hablar. Pues bien, entre quienes creían ser el único que escuchaba, el 85 por 100 dejó su cuarto para buscar ayuda, mientras que entre quienes creían que habían escuchado a la víctima otras cuatro personas, sólo el 31 por 100 ayudaron. Y no era apatía lo que explicaba tal resultado. Por el contrario, cuando el experimentador entró en el cuarto para decirles que ya se había acabado el experimento, los sujetos estaban preocupados e incluso con las manos temblorosas y con sudor. Pero cuando Darley y Latané preguntaron a los participantes si la presencia de otras personas había influido en ellos, cosa que sabemos nosotros que efectivamente sí había influido mucho, ellos lo negaron absolutamente. Y es que en estas situaciones, como en tantas otras, con frecuencia no sabemos por qué actuamos como lo hacemos.

Por otra parte, son al menos cuatro las variables que están influyendo en estos resultados:

a) *Difusión de la responsabilidad*: parece ser que cuanto más personas estén presentes, menos ayuda prestarán. Una explicación de este fenómeno es que el número de personas diluye la responsabilidad de cada individuo, y por eso es menos posible que preste ayuda una multitud que un solo individuo. De hecho, han sido muchas las investigaciones que confirman la teoría de la desindividualización, según la cual la conducta antisocial aumenta directamente con el anonimato y la difusión de la responsabilidad. De ahí que pueda deducirse que, por el contrario, la conducta pro social disminuye con la difusión de la responsabilidad.

b) *La influencia social*: Latané y Darley afirman que existe un proceso de influencia social que actúa en contra de la ayuda que ha de prestar una persona cuando hay un grupo presente. En una multitud, cada persona sabe que su conducta está siendo observada por otros. La persona puede querer ayudar, pero es más fuerte su temor a hacer el ridículo. Por ejemplo, muchas personas consideran de mala educación mirar detenidamente a otra persona. Sin embargo, el mirar detenidamente a alguien es necesario a veces para darse cuenta de que esa persona está en peligro o necesita ayuda.

c) *Imitación*: muchas de nuestras conductas se ven influidas por el grado en que imitamos a los demás. Así, si formamos parte de un grupo que no hace nada por ayudar al necesitado, probablemente tampoco nosotros haremos nada.

d) *Desindividualización*: en ciertas circunstancias (en grupo y sobre todo en grandes masas, de noche, con las caras pintadas, uniformes, etc.) la gente sufre un proceso de desindividualización que le lleva a comportarse de forma diferente a como le gustaría comportarse o como le dicta su conciencia o su forma de ser. Lo que hace de alguna manera la desindividualización es *des-socializar* al individuo.

Finalmente, creo interesante observar la relación, comprobada en diferentes ocasiones, entre culpabilidad y la conducta pro social. Tradicionalmente se ha creído que los sentimientos desagradables reducen la tendencia a ayudar a los demás. Sin embargo, ello no es así siempre. En efecto, Darlington y Macker (1966) comprobaron que las personas que creían haber perjudicado a otras eran relativamente rápidas en aceptar dar sangre al hospital de la localidad. En otro estudio (Carlsmith y Gross, 1969), los estudiantes que acababan de dar una descarga eléctrica a un compañero, tendían a colaborar más en un falso comité, para salvar los pinos gigantes de California, que quienes habían dado solamente descargas suaves a su compañero. Es interesante constatar que las personas que han perjudicado accidentalmente a otro, tienden a ayudar más a personas distintas de las dañadas por ellas (Freedman, Wallingston y Bless, 1967). Por otra parte, Rawlings (1970) ha comprobado que el hecho de saber que alguien acaba de ser dañado, es suficiente para provocar el altruismo, aunque no sea responsable del perjuicio causado.

En definitiva, probablemente el aspecto más interesante y llamativo de este modelo de Darley y Latané sea su afirmación de que, dada una situación de emergencia, cuanto mayor sea el número de espectadores, menor será la probabilidad de que alguien intervenga. Y existen básicamente cuatro razones explicativas de tal pasividad del individuo: *a)* la presencia de los otros inhibe la conducta espontánea posible del individuo; *b)* la inactividad de los presentes actúa de modelo de comportamiento; *c)* el efecto interactivo de las dos circunstancias anteriores será tanto mayor estando varios que si el individuo se encuentra solo; y *d)* la presencia de otros sujetos diluye la responsabilidad del experimentador haciéndole pensar que su intervención no es necesaria.

Como vemos, no es la *personalidad altruista* la única variable que explica las conductas pro sociales de las personas. A menudo son factores exteriores (anonimato, tamaño del grupo, etc.) e incluso variables aparentemente triviales (sentimientos de culpa, etc.) los que más influyen en la conducta altruista. Así, Darley y Batson (1973) llevaron a cabo un experimento en un seminario teológico encontrando que la variable que mejor explicaba la conducta de ayuda de sus sujetos (que consistía en ayudar a una «víctima» que se había caído al suelo) era la «prisa»: a la mitad se les pidió que pensarán en problemas profesionales, y a la otra mitad en la parábola evangélica del buen samaritano. Mientras pensaban en ello, se les mandó ir a otro edificio, señalándoles a unos que se dieran prisa que ya llegaban tarde, a otros que iban con suficiente tiempo y, finalmente, a otros que iban sobrados de tiempo. Los resultados fueron claros: en la condición

de «buen samaritano» ayudaron el 80 por 100 de los que tenían poca prisa, el 50 por 100 de los que iban puntuales y sólo el 25 por 100 de los que tenían mucha prisa. Y en la condición de «problemas profesionales» los resultados fueron más dramáticamente: 33 por 100, 42 por 100 y 0 por 100, respectivamente.

ALGUNOS CORRELATOS DEL ALTRUISMO

Veremos a continuación la correlación existente entre el altruismo y algunas otras variables como:

1) *Edad*: dependiendo de cómo definamos el altruismo, podemos encontrarlo ya en niños pequeños, incluso de dos años. En todo caso, los estudios existentes parecen indicar que a partir de esa edad va aumentando la conducta altruista hasta la adolescencia. Más en concreto, una serie de investigaciones nos han informado que el sentido del reparto, en los niños, aumenta de los seis a los doce años de edad (Rushton, 1976; Rushton y Weiner, 1975). Sin embargo, al mismo tiempo, también se han encontrado que la competitividad aumenta con la edad más que en el sentido de cooperación, al menos en la cultura angloamericana (Rushton y Weiner, 1975). Efectivamente, es muy posible que tanto la cooperación como la competitividad aumenten entre los seis y los doce años, pues durante estas edades aumenta la actividad social general.

2) *Sexo*: en general, suele encontrarse que las mujeres son más sociables y están más interesadas por las relaciones personales. En consecuencia, podemos esperar tendencias altruistas más fuertes en las mujeres. Así, Krebs (1970), al revisar 17 estudios, no encontró diferencias entre los sexos en 11 de ellos, pero en los que sí las encontró, éstas iban en el sentido de que eran las mujeres las más altruistas. Además, se ha encontrado que las mujeres de clase baja son más altruistas que las de clase alta.

3) *Inteligencia*: aunque en general se encuentran pequeñas relaciones positivas entre ambas variables, sin embargo, no tenemos aquí suficiente evidencia de que realmente sea así.

4) *Personalidad*: algunos autores, como Maslow, relacionan el altruismo con el control emocional, madurez, etc. Sin embargo, no hay nada claro en este campo. Parece ser que los rasgos de personalidad son escasamente predictivos del comportamiento altruista. Latané y Darley (1970), aplicando test y escalas de personalidad a sus sujetos, hallaron que ninguna de las variables de personalidad fue capaz de predecir el altruismo, sí se han encontrado relaciones moderadas entre la ayuda y ciertas variables, como la necesidad de aprobación social. En todo caso, las medidas de actitudes y de rasgos rara vez predicen un acto *específico*, pero sí predicen mejor la conducta promedio a lo largo de muchas situaciones. Los investigadores han reunido pistas de la red de rasgos que predisponen a una persona a ayudar, de forma que indicios preliminares muestran que

aquellos que tienen una emotividad, empatía y autoeficacia elevadas es más probable que se preocupen por los demás y les ayuden (Bierhoff y cols., 1991; Eisenberg y cols., 1991). Además, la personalidad influye en la manera en que las personas reaccionan a situaciones particulares (Carlo y cols., 1991).

5) *Estado de ánimo*: las investigaciones han comprobado sistemáticamente que el encontrarse en un estado de buen humor favorece la conducta altruista. Sin embargo, los estados de malhumor no han mostrado sistemáticamente el efecto contrario. La manipulación de situaciones provocadoras de estado de malhumor ha aumentado, unas veces, la conducta altruista, y otras la ha disminuido. Para clarificar este aspecto, Weyant y Clark (1977) han sugerido que los estados de malhumor son fenómenos complejos, que interactúan con el valor de la gratificación que se percibe como probable si se ayuda a los demás, de forma que cuando estamos de malhumor, ayudamos más a los otros que cuando nuestro humor es indiferente, pero tan sólo en el caso en que los riesgos sean escasos y los beneficios considerables. En definitiva, existen pocos datos más consistentes en este campo que éste: las personas felices son personas serviciales, ayudan más que las menos felices. Y esto ocurre tanto en niños como en adultos, en hombres como en mujeres, y sea cual sea el origen de tal estado de felicidad (Salovey y cols., 1991).

En conclusión, pues, «la conducta de ayuda no es indiscriminada. Estamos más inclinados a ayudar: *a*) a aquellos que nos gustan; *b*) a quienes percibimos como similares a nosotros; y *c*) a quienes realmente lo necesitan» (Worcher y Cooper, 1983, pág. 319). Más específicamente, la probabilidad de ayudar aumenta cuando: 1) han sido reforzadas positivamente nuestras conductas de ayuda; 2) estados de buen humor; 3) observamos un modelo altruista; 4) las reglas y normas permiten, o aconsejan o incluso casi obligan a la conducta de ayuda; 5) no estamos preocupados o no tenemos mucha prisa; y 6) debemos un favor por reciprocidad.

En síntesis, la mejor forma de explicar la conducta altruista es, como en tantos otros sectores del comportamiento humano, mediante la interacción entre persona y situación, que es justamente lo que Eagly y Crowley (1986) encontraron tras analizar nada menos que 172 estudios con un total de casi 50.000 sujetos.

APRENDIZAJE DEL ALTRUISMO

Lo más positivo que podemos decir del altruismo es que se trata de una conducta que, como cualquier otra, puede aprenderse y puede enseñarse. En concreto, existen básicamente cuatro formas de ser enseñada (Myers, 1995, págs. 505 y sigs.):

a) *Enseñanza de inclusión moral*: las personas que en la Alemania nazi ayudaron a judíos, los líderes del movimiento antiesclavista estadounidense del siglo XIX, las personas comprometidas con las ONG, etc. tienen al

menos una cosa en común: incluyen a personas diferentes a ellos dentro del círculo humano en que se aplican sus valores morales y sus reglas de justicia. Es decir, estamos ante personas *moralmente inclusivas*. Por el contrario, la *exclusión moral*, consistente en excluir a ciertas personas o grupos de nuestro círculo de preocupación moral, tiene el efecto opuesto, de forma que justifica toda clase de daño, desde la discriminación hasta el genocidio (Opatow, 1990; Staub, 1990; Tyler y Lind, 1990). La explotación o crueldad se vuelven aceptables, incluso apropiadas, hacia aquellos que consideramos como no merecedores de ayuda o incluso como no personas. Así, entre otros muchos ejemplos, recordemos que los nazis excluyeron a los judíos de su comunidad moral. «Un primer paso hacia la socialización del altruismo es, por consiguiente, contrarrestar el natural sesgo hacia el endogrupo que favorece a parientes y a la tribu ampliando la gama de personas cuyo bienestar nos preocupe» (Myers, 1995, pág. 506).

b) *Modelamiento del altruismo*: ya vimos que cuando vemos a personas que contemplan una situación de emergencia y no ayudan, probablemente tampoco nosotros ayudaremos. Por el contrario, si vemos a alguien ayudar, es más probable que también nosotros lo hagamos (Sarason y cols., 1991). Pues bien, se encontró que las familias europeas que llegaron incluso a arriesgar sus vidas para rescatar judíos en los años 30 y 40 tenían relaciones afectivas y cariñosas con al menos uno de sus padres, quien, a su vez, estaba también comprometido con causas humanitarias (Londres, 1970): su familia, y a veces también sus amigos, les habían enseñado la norma de ayudar y cuidar a los demás. Esta «orientación valorativa pro social» los llevó a incluir a personas de otros grupos en su círculo de preocupación moral y a sentirse responsables por el bienestar de los demás (Staub, 1991, 1992). Sin embargo, las personas criadas por padres extremadamente punitivos, como en el caso de muchos delincuentes, criminales crónicos y asesinos masivos como muchos nazis, muestran mucha menos empatía y cuidado por los principios que los rescatadores altruistas tipificados mucho después de la época nazi.

c) *Atribución de la conducta de ayuda a motivos altruistas*: «Otra clave para socializar el altruismo proviene de la investigación sobre el efecto de la justificación exagerada: cuando la justificación para un acto es más que suficiente, la persona lo puede atribuir a la justificación extrínseca más que a un motivo interno. Recompensar a las personas por hacer lo que habrían hecho de todas maneras socava por consiguiente la motivación intrínseca. Podemos plantearlo de forma positiva: al proporcionar a las personas la justificación apenas suficiente para impulsar una buena acción (apartándolas de sobornos y amenazas tanto como sea posible), se podría incrementar su placer al realizar esas acciones por sí mismas» (Myers, 1995, pág. 507). Así, los sujetos de Batson y colaboradores (1979) se sintieron más altruistas después de acceder a ayudar a alguien sin recibir pago o sin presión social implícita. Cuando se había ofrecido un pago o existían presiones sociales, la gente se sintió menos altruista y menos satisfecha de sí misma después de ayudar. En definitiva, cuando la gente se pregunta: «¿Por qué ayudo?», es mejor

si las circunstancias le permiten responder: «Porque la ayuda era necesaria y yo soy una persona preocupada por los demás y con ganas de ayudarlos.»

d) *Aprender respecto al altruismo*: Los propios hallazgos, a veces escalofriantes, de la psicología social pueden ayudar a evitar tales «conductas escalofriantes». Probablemente, tras conocer los datos de los experimentos de Milgram, que veremos más adelante, o los de Darley y Latané, los sujetos están dispuestos a hacer frente a las presiones situacionales y a comportarse de una forma menos violenta y más pro social. Como sugiere Gergen (1982), conforme las personas se enteran más de los hallazgos de la psicología social su conducta puede cambiar, invalidando, por tanto, tales hallazgos. Es decir, que existe una serie de presiones situacionales (la conducta de las personas de alrededor, el tamaño del grupo, los aspectos materiales del ambiente físico, como la distribución de los pupitres en el aula, la desindividualización producida por los uniformes o las máscaras, etc.) que nos empujan a comportarnos de forma contraria a la que creíamos que era habitual en nosotros. Pues bien, el mero hecho de conocer que ello ocurre, que tales influencias situacionales y ambientales existen, puede ayudarnos a resistirlas, a que nos influyan menos y, en definitiva, a ser más libres. Así, por ejemplo, Beaman y colaboradores (1978) encontraron que una vez que las personas comprenden por qué los espectadores inhiben la ayuda, se hace más probable que ayuden en situaciones de grupo.

CONCLUSIÓN

En conclusión, aunque muchas personas, incluidos muchos psicólogos sociales, creen que el comportamiento altruista no es tal, porque siempre se hace por alguna «razón egoísta e interesada» (placer, interés, acallar remordimientos, etc.), ello, al menos a mi modo de ver, no siempre es así. Además, como sostiene Lamberth (1982, pág. 455), el ayudar a otros porque nos gusta ayudar

no resta valor, en modo alguno, a sus acciones; más bien lo que podemos decir es que la especie «Homo Sapiens» ha llegado a un punto en el que le resulta muy satisfactorio ayudar a los demás. En lugar de tratarse de un aspecto negativo del altruismo, me parece que se trata de una razón positiva para ayudar a otros. Si lo que nos produjera satisfacción fuese solamente lo que nos beneficia a nosotros mismos, me parece que el nivel ético de los seres humanos sería inferior al que tenemos cuando encontramos que ayudar a los demás es uno de los placeres que nos ofrece la vida (Lamberth, 1982, pág. 455).

Y para terminar, mencionemos los posibles problemas éticos de las investigaciones sobre el altruismo. Los estudios sobre el altruismo, como afirma Lamberth (1982, pág. 493), plantean en sí mismos una cuestión altruista: ¿por qué los psicólogos estudian el altruismo?, ¿por fines altruistas? (es decir, para ayudar a otros), ¿por fines egoístas? (es decir, por

potenciar su actividad profesional) o ¿por adquirir conocimientos? De todas formas, sea cual sea la razón, la investigación del altruismo plantea cuestiones éticas. Así, el primer problema con que tiene que enfrentarse una investigación de la conducta pro social es la dificultad —y a la vez necesidad— de estudiar este tema en su marco natural. Ahora bien, estos estudios de campo realizados en un marco natural presentan a su vez algunos problemas. La primera cuestión es que las personas que se encuentran cerca del lugar del incidente simulado, se convierten en sujetos de un experimento. No han tenido parte alguna en el tema, ni nadie le ha pedido permiso para tomarlos como sujetos. Aún más, estos sujetos, y cualquiera otra persona que pase por allí, pueden verse sometidos a la simulación de un robo, de un accidente o asalto. Es imposible parar a todas las personas que casualmente pasan por esa área y pueden ver el accidente y asegurarles que no se preocupen que no pasa nada.

Estos aspectos negativos de la investigación sobre el altruismo deben ser contrastados con las posibles ventajas de la investigación. ¿Merece la pena situar a unas personas, sin ellas saberlo, en una situación de experimentación psicológica, a fin de conocer algo más sobre la conducta altruista? ¿Merece la pena situar a las personas ante situaciones simuladas de violencia, a fin de conocer algo más sobre el altruismo? Éstas son, por supuesto, las cuestiones que debe responder cualquier investigador en el área del altruismo, antes de iniciar su trabajo (Lamberth, 1982, pág. 494).

This page intentionally left blank

SEGUNDA PARTE
INFLUENCIA SOCIAL Y ACTITUDES

This page intentionally left blank

CAPÍTULO IX

Procesos de influencia social: la normalización

INTRODUCCIÓN

La cuestión de cómo puede inducirse a una persona a hacer algo que preferiría no hacer es importante para todas las fases de la vida social. De ahí que los psicólogos sociales hayan estado siempre fascinados, de una forma u otra, por los cambios que sufren las percepciones, los juicios y las opiniones de un individuo al entrar en contacto con otros individuos con los que se asocia temporalmente o constituye un grupo. Desde tiempos inmemorables se ha intentado buscar y utilizar las más diversas técnicas para influir sobre los demás por parte de comerciantes, políticos, sacerdotes, etc. Pero mientras en otras épocas se creía que la influencia —es decir, el poder de las ideas— era un fenómeno extraordinario, los psicólogos sociales están demostrando, desde no hace muchas décadas, que se trata de un fenómeno normal que puede ser estudiado y analizado. Y esto es lo que pretendemos hacer en este y en los dos próximos capítulos. En consecuencia, a nadie debe extrañar que el tema de la influencia social haya sido visto tradicionalmente como uno de los más centrales en psicología social. Es más, la propia definición de psicología social que en su día dio el influyente Gordon Allport, sin ninguna duda la más socorrida de nuestra disciplina, identificaba psicología social y estudio de la influencia social, de forma que para algunos autores, fundamentalmente de corte psicologista, el estudio de la influencia social engloba toda la psicología social. Para entender mejor todo esto, compárese la similitud entre las definiciones que suelen darse de psicología social y de influencia social. En efecto, «la influencia social se refiere a un cambio en los juicios, opiniones o actitudes de un individuo que son la resultante de su exposición a los juicios, opiniones y actitudes de otros individuos» (Montmollin, 1977). Y recuérdese que Gor-

don Allport definía la psicología social como «un intento de entender y explicar cómo el pensamiento, el sentimiento y la conducta de los individuos son influidos por la presencia, real, imaginada o implícita de otras personas» (1968, pág. 3). En línea con lo anterior, Moscovici y Ricateau (1972, pág. 139) afirman explícitamente que es la influencia social el fenómeno más central de la Psicología Social.

Ahora bien, ¿qué buscamos al influir sobre los demás? Ya hemos dicho que los objetivos básicos de la influencia es conseguir cambiar los pensamientos, sentimientos y acciones de otra persona. Sin embargo, estos objetivos pueden resultar demasiado abstractos. Para obtener una visión más detallada de las metas que se buscan con la influencia, Rule y colaboradores (1985) pidieron a sus sujetos que indicaran «de qué tipo de cosas intenta la gente convencer a los demás». Las respuestas dadas por los participantes fueron agrupadas en 12 categorías, siendo las más frecuentes las siguientes: las de *actividad* (hacer que otra persona vaya a algún sitio o haga algo) (28,4 por 100 de las respuestas), *opinión* (cambiar de opinión o actitud) (13,9 por 100), y *objeto* (obtener un objeto físico de la otra persona, 12,8). Como vemos, los fenómenos de influencia social poseen una gran relevancia social, pues los utilizamos constantemente en una amplísima gama de situaciones. De ahí que nuestra eficacia social estaría determinada, al menos en parte, por nuestra capacidad de percibir con exactitud y precisión una situación social de influencia y *dejarnos o no dejarnos* influir por tal situación, lo que depende en gran medida de cómo interpretemos tal situación. En consecuencia, los factores cognitivos subyacentes a toda situación de influencia es algo clave, aunque desde luego no son las únicas variables implicadas.

INFLUENCIA SOCIAL, FACTORES COGNITIVOS Y CONTEXTO SOCIAL

Son muchos los autores que dan una definición de influencia social que ya lleva implícita la importancia de los procesos cognitivos en este fenómeno, como por ejemplo Montmollin o también Doise y colaboradores (1980), para quienes los procesos de influencia social pueden ser definidos como las modificaciones de las percepciones, juicios, opiniones, actitudes o comportamientos de un individuo provocadas por su *conocimiento* de las percepciones, juicios, opiniones, etc., de otros individuos (pág. 87). Tal vez sea aún más explícita la referencia a los factores cognitivos la definición que dan Faucheux y Moscovici (1967, pág. 337): Desde el punto de vista psicológico, la influencia social se refiere a la transformación que sufren los mecanismos generales del juicio, de la percepción y de la memoria, cuando aparecen como los resultados de las interacciones de dos sujetos, dos grupos, etc., respecto un objeto o un estímulo común.

Pero en los fenómenos de influencia son importantes no sólo los factores cognitivos sino también los de contexto social. Es más, estudios recientes tratan de unir ambas tradiciones psicociológicas. En efecto,

como se sabe, en psicología social existe una división profunda entre dos psicologías sociales claramente diferenciadas: unos psicólogos sociales se preocupan por la raíz individual y psicológica del comportamiento social (psicología social psicológica) y otros por la base social de ese comportamiento (psicología social sociológica). Ahora bien, principalmente los estudios de autores europeos sobre influencia minoritaria (Moscovici, Mugny, etc.) suponen una conjunción de ambos enfoques, de tal forma que la influencia social sería la consecuencia tanto de factores psicológicos individuales, fundamentalmente de tipo cognitivo (percepción, categorización, representaciones, etc.), como de factores claramente sociales, principalmente de contexto social (estructura social, factores ideológicos, etc.): como psicólogos nos interesan los aspectos psicológicos (perceptivos y cognitivos sobre todo) de la influencia social, pero como psicólogos sociales no podemos aislar tales factores de los culturales, políticos e ideológicos. Es decir, que si es cierto que en los procesos de influencia social intervienen activamente los procesos cognitivos, también es cierto que la interacción social juega un papel importante en la elaboración de las estructuras cognitivas del individuo.

Por consiguiente, soy consciente del peligro que conlleva el centrarse principalmente —o exclusivamente— en los factores cognoscitivos: se corre el peligro de hacer una psicología social individual, una especie de psicología cognitiva general, que es en lo que, en gran medida, como afirma Faucheux (1976, pág. 271), se ha convertido la psicología social después de Lewin. Pienso que la Psicología Social debe tener en cuenta los factores sociales en su articulación psicosocial, pero también debe tener en cuenta los factores psicológicos individuales, sobre todo los de tipo cognitivo. Pero sabiendo que sólo a nivel de investigación pueden ser aislados unos de otros, ya que actúan siempre conjuntamente al lado de otros como la clase social a que se pertenece o la ideología que se posee. En este sentido, los fenómenos sociales, y particularmente los de influencia, deben ser estudiados en su contexto social específico. Además, cualquier tipo de conducta de sumisión o sometimiento bien al grupo o bien a la autoridad, debe ser contextualizado históricamente de una forma adecuada, así como examinadas sus fuentes y antecedentes históricos. Y también habría que analizar examinar la validez transcultural de estos hallazgos: puede ocurrir que un mismo factor cognitivo incremente la influencia en una cultura, sea neutro en otra y sirva como resistencia a la influencia social en una tercera.

Por otra parte, suele creerse que el hecho de hacer hincapié en los factores psicológicos, en este caso cognitivos, es alinearse con la psicología social psicologista. Sin embargo, ello no es así necesariamente. Los procesos cognitivos pueden perfectamente integrar las dos psicologías sociales, integrar las explicaciones psicológicas y las sociológicas. Y así, por ejemplo, Flament introduce la ideología para dar cuenta del funcionamiento del equilibrio cognitivo. Ahí está también la reformulación que hace Moscovici de los experimentos de Asch sobre la influencia social, o el trabajo de Moscovici y Plou, en el que tienen en cuenta el contexto sociológico para

poder dar cuenta de los efectos de una teoría cognitiva como es la teoría de la reactividad psicológica. Tampoco deberíamos olvidar los factores *motivacionales*, cuya importancia en los procesos de influencia social ya pusieron de relieve Moeller y Applezweig.

Así pues, ¿qué es realmente la influencia social? Es un fenómeno sumamente complejo donde intervienen multitud de variables de todo tipo (cognitivas, motivacionales, sociales, etc.) y en el que el individuo reacciona de forma compleja a una situación compleja: el problema de la influencia social se sitúa a un nivel donde todos los determinantes de la conducta pueden actuar simultáneamente. Ahora bien, las situaciones de influencia social se diferencian de otras situaciones complejas por el papel que juega la incertidumbre, como más adelante veremos mejor. En concreto, la influencia social sería precisamente la consecuencia de la intrusión de una información nueva, a menudo divergente, en un sistema más o menos estructurado: esta nueva información, la respuesta del otro, desencadena una actividad mental de tratamiento de la información que puede hacerse según dos direcciones: *a)* La información es transformada por las estructuras existentes de tal forma que pueda ser incorporada al sistema; o *b)* La influencia acarrea una modificación en las estructuras existentes y en todo el sistema anterior. Sin embargo, el problema consiste en saber en qué condiciones el cambio afectará a la información nueva o a la estructura receptora. Para dar una respuesta a este problema será necesario tener en cuenta la noción de incertidumbre y la de ambigüedad a la que suele ir unida. Así, se ha observado una estrecha relación entre la ambigüedad del estímulo y el grado de influencia sufrida. Además, los sujetos muestran una mayor tendencia a seguir a la mayoría cuanto más ambiguo sea el estímulo (Sherif, 1935) y cuanto más difícil y compleja sea la tarea (Coleman, Blake, y Mouton, 1958).

Ciertamente, en los procesos de influencia social la incertidumbre de los sujetos será una variable crucial. Ya Kelley y Lamb encontraron que la gente ofrece más resistencia a la influencia social cuanto más segura está de la certeza de sus propios juicios. Igualmente, Coleman, Blake y Mouton (1958) observaron que si un individuo está seguro de la respuesta correcta será más capaz de resistir a las presiones al conformismo y más eficaz será su resistencia. Ahora bien, el hecho de que pretendamos poner un énfasis especial en los procesos cognitivos y en la racionalidad de los mecanismos subyacentes a los procesos de influencia social no significa que creamos en la infalibilidad y exactitud de tales procesos cognitivos. Ello resulta hoy día imposible, sobre todo después de los estudios sobre los sesgos cognitivos y perceptivos, como ya vimos.

El campo de la influencia social es extraordinariamente amplio, de forma que puede ser relacionado con la práctica totalidad de la psicología social. De ahí que las modalidades de influencia social puedan ser casi tan numerosas como queramos (imitación, contagio, facilitación social, etc.). Así, Zimbardo y Leippe (1991) distinguen, por el escenario en que tiene lugar la influencia, entre influencia interpersonal, persuasión e influencia a

través de los medios de comunicación. Por expresarlo con palabras de Morales y Moya, diremos que la *influencia interpersonal* ocurriría cuando el número de personas implicadas es pequeño y hay una comunicación cara a cara (dos amigos que intentan convencer a un tercero de que salga con ellos a divertirse, o un hijo que intenta convencer a su padre de que le preste su coche para hacer un viaje, serían ejemplos de este tipo de influencia). La *persuasión* implica la presencia de un comunicador que pretende influir sobre una audiencia mediante un discurso relativamente elaborado. Si bien el comunicador está en contacto directo con la audiencia, el tipo de relación es más impersonal y la interacción es más unidireccional y menos recíproca (un sermón religioso, una conferencia escolar para fomentar entre los estudiantes la conducta ecológica responsable o un mitin político, serían algunos ejemplos de persuasión). Por último, la *influencia a través de los medios de comunicación de masas* abarcaría a todos los mensajes que diariamente nos llegan a través de la televisión, radio, prensa, etc. Su característica fundamental es que no existe contacto directo entre la fuente y el objeto de influencia y, generalmente, suelen transmitirse mensajes simples y claros. Nosotros seguiremos la clasificación que en su día propusieron Faucheux y Moscovici (1967) y que distinguían entre tres tipos de influencia social: *normalización*, *conformidad* e *innovación*, de los que el primero lo veremos en este capítulo y los otros dos en los dos siguientes, dejando para más tarde el estudio del cambio de actitud:

LA NORMALIZACIÓN O EFECTO SHERIF

Los procesos cognitivos no sólo son centrales en la influencia social, sino que hasta no hace mucho fueron casi los únicos estudiados, como se constata en el estudio de los procesos de normalización. Muzafer Sherif (1935), uno de los más importantes psicólogos sociales norteamericanos, aunque de origen turco, llevó a cabo muy tempranamente este experimento ya clásico sobre influencia social: colocó a sus sujetos, solos o en grupos de dos o tres, dentro de una cabina totalmente a oscuras, donde les presentó un punto luminoso a una distancia de unos cinco metros. Como sabemos, cuando carecemos de puntos de referencia, un punto luminoso estático nos parece que se mueve. A esta ilusión perceptiva se la denomina «efecto autocinético». Pues bien, Sherif pidió a sus sujetos que estimaran verbalmente el movimiento de la luz, por supuesto sin explicarles el efecto autocinético. La mitad de ellos hicieron sus primeros cien juicios durante una sesión en solitario. Durante los tres días siguientes realizaron otras tres sesiones, pero esta vez ya en grupos de dos o de tres. El procedimiento para la otra mitad fue el contrario: primero llevaron a cabo las tres sesiones en grupo y luego la sesión en solitario. Los sujetos que emitieron primero sus juicios en solitario desarrollaron de forma bastante rápida una forma típica de cálculo (*una norma personal*) en torno a la cual fluctuaban. Esta norma personal era estable, pero muy diferente de un individuo a

otro. Así, por ejemplo, una persona podría ver que el punto se desplazaba generalmente en torno a 18 centímetros mientras que otra creía que lo hacía alrededor de 5. En la fase en grupo, que reunía a estos sujetos que ya poseían normas personales, los juicios de los sujetos convergían hacia una postura más o menos compartida (*una norma de grupo*). Por el contrario, en el caso del procedimiento inverso la norma de grupo aparecía en la primera sesión y los sujetos persistían en ella durante la sesión individual posterior. Como dice Van Avermaet (1990), este experimento muestra que la gente que se enfrenta a un estímulo ambiguo y desestructurado desarrolla, sin embargo, un marco de referencia interno y estable con el que juzgar el estímulo. Pero en cuanto se enfrentan a juicios ajenos que son diferentes, abandonan rápidamente este marco de referencia para ajustarse al de los demás. Por otra parte, un marco de referencia formado en presencia de otros sigue afectando a los juicios de los individuos cuando la fuente de influencia ya no está presente. De hecho, una vez que los sujetos han desarrollado la norma común, ésta perdura durante días, semanas e incluso meses. De hecho, cuando Sherif les pidió a sus sujetos, más tarde, que realizaran otra vez la tarea, estando solos, las estimaciones apenas variaron respecto a la norma desarrollada en el grupo.

En esta modalidad de influencia, los sujetos, al ejercer unos sobre otros una influencia recíproca, convergen hacia una norma común (Sherif, 1935, 1936). La idea central de Sherif en el campo de la influencia social es que cuando el estímulo perceptivo está objetivamente estructurado, los fenómenos de influencia social no se producen, al contrario de lo que pasa cuando no está estructurado. El sujeto tendría en cuenta la respuesta del otro como punto de comparación cuando no tiene otro más objetivo. Sin embargo, como veremos más adelante, se ha mostrado (Flament 1959a, 1959b; Montmollin, 1966a, 1966b y 1966c) que, en contra de la opinión de Sherif, los fenómenos de convergencia se producen incluso con un estímulo visual objetivamente estructurado, cuando los sujetos hacen una estimación aproximada e incierta: la respuesta del otro serviría no de punto de referencia, sino de media para intentar minimizar los errores.

En cuanto a los procedimientos experimentales disponibles para la obtención de la normalización, se han utilizado sobre todo estos tres tipos: conocimiento de las respuestas de los otros (Sherif, 1935), discusión en grupos (Jenness, 1932a y 1932b) y toma de decisiones en común (Lewin, 1943). Como subraya Montmollin, con las tres técnicas se observa que las respuestas de los sujetos se acercan a la tendencia central de las estimaciones del grupo. Y aunque este fenómeno ha sido explicado generalmente en términos cognitivistas (Flament, Montmollin, Moscovici, etc.), ya French (1956) lo hacía en términos de poder social, llegando a la conclusión de que en el caso de grupos en el interior de los cuales todos los miembros poseen el mismo estatus social y se comunican libremente entre sí, ejercerán una influencia similar que hará que los juicios individuales converjan hacia un punto de equilibrio que corresponde a su valor medio. Y ello es consecuencia de que aquí no sólo los factores cognitivos son importantes,

también lo es el contexto social. En efecto, los resultados de Lemaine y cols. (1969) muestran claramente que los sujetos de alto estatus se desplazan menos que los sujetos de bajo estatus, o, incluso, que la convergencia no se opera hacia un valor central en los procesos de normalización colectiva cuando los miembros de un grupo son de estatus diferente sino hacia una norma establecida más próxima a la norma individual del sujeto de alto estatus que a la del sujeto de bajo estatus.

Este experimento realizado con grupos de sujetos que se conocían entre sí antes del experimento, y de los que se conoce la estructura, nos ha permitido poner de manifiesto el papel de la cohesión y de la diferenciación jerárquica: los sujetos que se eligen unos a otros convergen más que aquellos que se rechazan (aunque únicamente en el caso de que, en cada pareja, cada sujeto tenga un estatus diferente). Y los sujetos inferiores en jerarquía convergen más hacia las valoraciones del sujeto de alto estatus que este último hacia los primeros (Doise y cols., 1980, págs. 135-136).

Pero no sólo el estatus de los sujetos y sus vínculos de amistad inciden en los juicios de estímulos ambiguos y en el proceso de normalización, sino también las diferencias ideológicas entre los sujetos así como la imagen que los sujetos hayan elaborado unos de otros en el transcurso de sus encuentros anteriores. En cuanto a la divergencia ideológica, Lemaine y colaboradores (1971-1972) encontraron que cuando un cómplice alejado ideológicamente del sujeto y que, sin embargo, da respuestas idénticas a las de éste, desaloja al sujeto de su posición, lo que muestra claramente la necesidad de considerar conjuntamente los factores cognitivos y los del contexto social. De hecho, en este experimento lo que hacían los sujetos era un proceso de categorización.

Al colega —al que el sujeto conoce solamente por la imagen que de él le da el experimentador— se le asigna a una categoría de personas (la categoría de derecha para los sujetos de izquierdas, y la de izquierda para los sujetos de derechas). En estas condiciones, cuando el sistema de respuestas del individuo del «partido contrario» es diferente de la del sujeto, éste se mantiene en su posición anterior, conservando por lo tanto su especificidad (y la de su categoría, a la cual pertenece en esta situación) (Doise y otros, 1980, pág.141).

Igualmente, los datos de un estudio de Sampson (en Sherif y Sherif, 1969, págs. 168-170) mostraron que, en determinadas condiciones, no existe una convergencia de las respuestas de los sujetos. En concreto, con el mismo paradigma del fenómeno autocinético, pero utilizando «sujetos reales», en concreto novicios y monjes de un monasterio que pasaba por un momento de particular efervescencia ideológica, después de unas sesiones individuales de elaboración de la norma, Sampson formó tres clases de parejas con el criterio de que siempre hubiera unos veinte centímetros de diferencia entre sus normas individuales: *a*) cuatro parejas de novicios que llevaban sólo una semana en el monasterio, de forma que aún no se conocían mucho y poseían un mismo estatus; *b*) cinco parejas de novicios que

ya llevaban allí un año y que, por tanto, se conocían bien, intentando Sampson que todas estas parejas estuvieran marcadas por una asimetría en el grado de estima interpersonal (según un test sociométrico, uno era el primer preferido del otro, pero éste no figuraba ni siquiera entre los tres primeros preferidos por aquél); y *c*) cinco parejas compuestas por un monje y un novicio, o sea, separadas por la jerarquía y, por consiguiente, con una considerable diferencia de estatus. Pues bien, los resultados fueron los siguientes: en la primera condición se dio una influencia recíproca y se observó una convergencia; en la segunda también se produjo la convergencia, pero el novicio menos estimado cambió más sus respuestas de lo que lo hizo el más estimado, de forma que aquél se adaptaba a éste; y en la tercera se observó que el sujeto de alto estatus (el monje) mostraba la mayor inflexibilidad en sus juicios (o la menor convergencia), mientras que el novicio cambiaba sus juicios al principio de la interacción para adaptarlos a los del monje, diferenciándose más tarde y volviendo a su posición primera cuando comprobaba que el monje no cedía en nada. Es decir, pues, que tampoco aquí se podrá olvidar algo fundamental como es el contexto social real en que intervienen los factores cognitivos, como las relaciones ideológicas o de amistad.

Resumiendo todo esto, Doise (1982) reduce a cuatro las interpretaciones que se han dado de los resultados de Sherif, o sea, del fenómeno de la normalización:

a) *Modelo del sujeto estadístico*: G. de Montmollin, que ya había estudiado sistemáticamente los efectos del grupo sobre la reestructuración perceptiva (Montmollin, 1955, 1957a, 1957b) no podía por menos que dar una explicación perceptivo-cognitiva de los fenómenos de influencia. En efecto, basándose en la distinción que hacen Deutsch y Gerard (1955) entre influencia normativa e influencia informativa, para quienes la influencia normativa se refiere al hecho de que un sujeto se conforma a las expectativas de otro, mientras que en la influencia informativa los sujetos utilizan las respuestas de otro como información complementaria sobre el entorno, Germaine de Montmollin propone un modelo que podría resumirse así: los sujetos tienden a acercarse a la tendencia central de una distribución parcial verosímil de las respuestas de su grupo, apareciendo esta media parcial como la más susceptible de conllevar el acuerdo del mayor número de los miembros y, por tanto, con la mayor probabilidad ser verdadera. El propio Sherif insiste en la incertidumbre de un sujeto colocado ante la necesidad de organizar un objeto no estructurado al que no puede aplicar ninguna media objetiva, ni cualquier otra forma de verificación empírica. Así, pues, a falta de validación empírica, el sujeto recurre a otros criterios a fin de restablecer un cierto grado de certidumbre. Por ello, el sujeto va a considerar sus primeras respuestas, a establecer un valor mediano y a disminuir progresivamente el grado de variación de las respuestas ulteriores. En una situación colectiva, las respuestas de cada uno evaluadas recíprocamente permiten establecer ese valor mediano. Las respuestas de los otros, pues, no poseen más que un valor informativo y no son integradas cognitivamente.

mente más que al mismo nivel que lo eran las primeras respuestas cuando el sujeto tenía que dar un juicio individualmente. «Esta interpretación es fundamentalmente intraindividual, ya que la normalización o convergencia interindividual, aparece como la simple aplicación de mecanismos cognitivos individuales a una situación donde los elementos cognitivos de evaluación lo constituyen las respuestas interindividuales» (Doise, 1982, pág. 88). A este primer nivel de análisis pertenecen las interpretaciones tanto de Fament como las de Montmollin o de Ovejero (1985b), quienes explican la evolución de los juicios en una situación de normalización por las operaciones lógicas o estadísticas efectuadas por los sujetos sobre las respuestas-informaciones proporcionadas por los compañeros: medias, medianas, márgenes de verosimilitud, etc. «En breve, el sujeto se comportaría como un ser racional, un lógico o un estadístico, que a falta de otros criterios de objetividad se lanzaría a un complejo cálculo de probabilidades» (Doise, 1982, pág. 89). Más en concreto, el modelo del hombre estadístico muestra que cuando no hay contradicción entre los datos de la evidencia y la respuesta de la mayoría, sino una simple divergencia entre la opinión del sujeto y la de los otros, se constata generalmente que el cambio del sujeto experimental es tanto mayor cuanto *más elevado sea el grado de convergencia*. Sin embargo, cuando la diferencia es demasiado grande el cambio ya no es aún mayor, sin duda porque el sujeto experimental no confía en esas respuestas del otro, ya que se salen de sus *márgenes de verosimilitud* (Ovejero, 1985b). De hecho, Fisher y Lubin (1958) encontraron que cuanto mayor es la distancia mayor será la influencia, pero sólo hasta cierto punto más allá del cual parece que la curva empieza a decrecer. Además, a esto Montmollin añadió la necesidad de tener en cuenta la distribución de las respuestas del otro y su dispersión, cuando son varias, ya que, como ya había mostrado Flament (1959a, 1959b), en el campo de la influencia social, los sujetos actúan como estadísticos con el objetivo de aumentar sus probabilidades de tener razón. Como dice Montmollin (1967, pág. 491), «parece que el sujeto encuentra en las respuestas del otro una confirmación o un invalidación de su respuesta inicial, lo cual pone el acento sobre los procesos cognitivos en las situaciones de influencia social».

En suma, pues, en muchas ocasiones, cuando la situación así lo exige, el sujeto se comporta como un estadístico intuitivo: el individuo no puede juzgar la validez relativa de las respuestas de los otros más que de una forma probabilística. Por ello la manera como el sujeto trata las probabilidades puede, pues, completar útilmente una interpretación cognitivista de la influencia social. Por otra parte, los estudios experimentales muestran que los sujetos son influidos por las respuestas de los otros porque ellos se encuentran en un estado de incertidumbre. En tal situación se pone atención en la respuesta del otro y se la acepta como una *información nueva* susceptible de ayuda a reducir el error en que se cree estar (en estos casos la respuesta de los otros ejerce una influencia frecuente, marcada y relativamente estable). Pero puede darse otra situación en la que el sujeto sí está seguro de la respuesta verdadera, pero le surge la incertidumbre cuando

observa que las respuestas de los otros no coinciden con aquella que él creía la acertada, y además no tiene ninguna razón para dudar de las respuestas de los otros. El sujeto entonces hace la hipótesis de que es posible un error y pone más atención en los datos del problema, en los elementos de la situación y en las razones de desacuerdo (en este caso, los cambios inducidos por la respuesta del otro no son ni tan frecuentes, ni tan acentuados, ni tan estables). De esta forma, es la incertidumbre, ya provenga de las respuestas de los otros o ya preexista, la que lleva al sujeto a tomar conciencia de la probabilidad del error. Pero como en general no puede verificar las respuestas de los otros, y además la situación le exige una respuesta final a corto plazo, entonces esta respuesta final será un compromiso con las respuestas de los otros. El sujeto adoptaría, pues, la estrategia de acumular y combinar un número relativamente elevado de informaciones que son índices de validez limitada, y así la probabilidad de la respuesta exacta será pequeña, pero también será pequeña la probabilidad de cometer grandes errores. Es una especie de encuesta que hace el sujeto no para saber cuál es la respuesta exacta, sino para saber cuál es la respuesta que tiene más probabilidades de ser exacta. O sea, que lo que interesaría al sujeto sería minimizar al máximo los errores. Ello se observa mejor en aquellas tareas que requieren un juicio cuantitativo, donde el sujeto tiende a reducir la distancia entre su respuesta y la respuesta de los otros sin llegar a adoptarlas totalmente. En resumidas cuentas, cuando la tarea exige respuestas categóricas, el individuo trata de resolver su incertidumbre adoptando las respuestas más frecuentes (o sea, las mayoritarias), pero cuando la tarea exige una respuesta continua los sujetos no adoptan la respuesta mayoritaria sino que hacen un ajuste entre su respuesta y la respuesta mayoritaria.

b) *Relaciones interindividuales*: sin embargo, el fenómeno de convergencia no se reduce a la aplicación de operaciones lógico-matemáticas o a características de la personalidad. Las informaciones proporcionadas por las respuestas del otro están también cargadas de valores. Ante todo, los efectos de la convergencia no son independientes de las relaciones interindividuales establecidas antes o que se establecen en el momento de la elaboración de las normas. Ya Allport daba una explicación de este tipo.

c) *Divergencias sociales y divergencias perceptivas*: no sólo cuentan las relaciones entre individuos, sino también las divisiones sociales y hasta las diferencias ideológicas, como se demostró en el citado estudio de Sampson así como en el de Lemaine, Lasch y Ricateau (1971-1972). Este último trabajo, como vimos, mostró que la convergencia con un cómplice que da respuestas alejadas de las del sujeto es más importante cuando el cómplice comparte las mismas opiniones ideológicas que el sujeto. Curiosamente, cuando el cómplice emite las mismas evaluaciones del efecto autocinético que el sujeto, pero posee opiniones ideológicas diferentes, el sujeto aleja sus propias evaluaciones de las del cómplice, a fin de preservar su identidad. O sea, que nos dejamos influir por aquellos que son parecidos a nosotros, pero la influencia será nula e incluso negativa en el caso de aquellos

que son diferentes de nosotros. Como vemos, los procesos de influencia normativa son más complejos de lo que a veces se ha creído, y el laboratorio no siempre ha sabido, o no ha podido, captar esa complejidad. Los factores cognitivos son fundamentales, pero también los son otros factores de tipo más puramente social.

d) *Convergencia epistemo-ideológica*: la convergencia podría no ser otra cosa que un intento por parte de los sujetos experimentales de verificar la hipótesis del experimentador. En este sentido, algunos autores interpretan la convergencia en términos de demandas del experimentador. La convergencia sería, pues, un mero producto del laboratorio. En todo caso, y se dé la interpretación que se dé, es indudable la intervención de procesos cognitivos. Así, Asch (1964, págs. 488-489) explica perfectamente los procesos cognitivos implicados en el fenómeno de convergencia: «Parece que los supuestos cognoscitivos particulares acerca de las condiciones fueron responsables del intento por alcanzar el consenso, y que las alteraciones del significado de la situación modificaron, al menos en algunos casos, la base para buscar acuerdo». Pero los factores cognitivos, por una parte, no son suficientes para explicar estos fenómenos, y, por otra, no pueden ser aislados de los procesos sociales, culturales e históricos que los originaron y que siempre les acompañan. En definitiva, a pesar de nuestro énfasis en los procesos cognitivos, no podemos dejar de estar de acuerdo con Doise (1982, pág. 96), cuando habla de la necesidad de dar una explicación del fenómeno de la normalización «que haga intervenir las concepciones generales propias de una cultura dada», ya que «nos parece necesaria para comprender los procesos que conducen a la convergencia».

CONCLUSIÓN

Con toda justicia, aunque también de una forma un tanto exagerada, el estudio de los procesos de influencia social ha sido considerado como lo más central en nuestra disciplina, porque realmente lo son también en la vida social. Al fin y al cabo, la socialización y la educación no son sino productos de influencias sociales de muy diferentes clases. Lo que ocurre es que los fenómenos de influencia social son enormemente complejos, mucho más de lo que se ha tendido a creer tradicionalmente por parte de los psicólogos sociales, de tal forma que para explicarlos necesitamos acudir no sólo a factores de tipo individual (cognitivos, emocionales, de personalidad, etc.), sino también a factores de muy distinta clase (sociales, culturales, ideológicos, históricos, etc.) como se viene sugiriendo desde hace unos años, particularmente en la psicología social europea. Sin embargo, no se hace, sobre todo por estas razones: en primer lugar, por la inercia de los hábitos y las rutinas, en segundo lugar por la formación individualista e ideológicofóbica de la mayoría de los psicólogos sociales y, finalmente, por la incapacidad intrínseca del laboratorio, y de la epistemología positivista que le subyace, para captar todo aquello que no sea «objetivamente medible y observable desde fuera».

This page intentionally left blank

CAPÍTULO X

Conformismo y obediencia a la autoridad

INTRODUCCIÓN

Vivir en sociedad, vivir en grupo con otras personas significa dejarnos influir por los demás, *conformarnos*, ya desde muy niños. A fin de cuentas, en eso consisten el proceso de socialización. Además, en la vida, todos tenemos dos fuentes de información, en principio, igualmente válidas: la que nos proporciona nuestros propios sentidos y la realidad física, por una parte, y las opiniones de los demás, por otra. Cuando nuestras opiniones o percepciones y las de los demás no coinciden, podemos plegarnos a las de los otros y dejarnos influir, es decir, conformarnos. Eso es la influencia informativa, según la tipología de Deutsch y Gerard que ya vimos. Sin embargo, otras veces nos conformamos a los demás por razones normativas, es decir, para no ser rechazados por ellos. Esto es la influencia normativa. Por ejemplo, un estudiante en la Universidad puede conformarse a lo que diga un grupo de compañeros radicales porque cree, no necesariamente de forma acertada, que tienen razón (*influencia informativa*), o puede conformarse para no ser blanco de sus iras y reproches (*influencia normativa*).

Por otra parte, entre los procesos de influencia social, el más estudiado tradicionalmente ha sido sin duda alguna el conformismo, bien a la mayoría (Asch, 1951, 1956), que llamaremos *conformidad*, bien a la autoridad (Milgram, 1974), que llamaremos *obediencia*. «Existe conformidad cuando el individuo modifica su comportamiento o actitud a fin de armonizarlos con el comportamiento o actitud de un grupo... Existe obediencia cuando un individuo modifica su comportamiento a fin de someterse a las órdenes directas de una autoridad legítima (Levine y Pavelchak, 1985, pág. 43).

CONFORMIDAD: LOS ESTUDIOS DE SOLOMON ASCH

La conformidad ha sido definida como un «cambio en el comportamiento o las opiniones de una persona, que resulta de una presión real o imaginaria proveniente de una persona o un grupo de personas» (Aronson, 1972). No obstante, no es un fenómeno monolítico, sino que varía según la convicción que la sostiene y puede revestir diversas formas. La distinción introducida por Kelman (1961) resulta particularmente adecuada, pues permite diferenciar tres tipos de conformidad:

a) *La conformidad simulada* o mera sumisión externa consiste en aceptar de forma pública un comportamiento o un sistema de valores sin adherirse a ellos de forma privada. En apariencia, los individuos o los grupos se someten a fin de evitar ciertos agravios: devaluación, represión, etc. Pero conservan sus creencias y están dispuestos a cambiar su comportamiento desde el momento en que las circunstancias ya no se los impongan.

b) *La identificación*: consiste en la influencia que sobre nosotros ejerce alguien con quien nos identificamos o a quien deseamos parecernos. Es ya más duradero que el anterior y más profundo.

c) *La interiorización*: es la forma de conformidad más tenaz y sutil, así como la más permanente de las tres: el sujeto hace suyos el sistema de valores y los actos hasta el punto de que ni siquiera percibe que ha sido objeto de una influencia. Esta interiorización hace que el sistema de valores o el comportamiento adoptados sean muy resistentes al cambio.

Dentro de la conformidad, destacan los estudios de Asch. Solomon Asch, de origen judío, que había vivido la ascensión del nazismo en Alemania y que había tenido que emigrar a los Estados Unidos, sabía perfectamente que la influencia social puede revestir proporciones pavorosas. Además, recordaba Asch una experiencia infantil que luego quiso reproducir en el laboratorio. Siendo niño, mientras asistía al «seder» tradicional judío en Passover, recuerda:

Le pregunté a mi tío, quien estaba sentado junto a mí, por qué la puerta estaba abierta. él contestó: «El profeta Elías visita esta tarde los hogares judíos y toma un trago de vino de la copa reservada para él». Me sorprendieron estas noticias y repetí: «¿Vendrá en realidad? ¿En realidad tomará un trago?» Mi tío respondió: «Si observas con mucha atención, cuando la puerta esté abierta —observa la copa— verás que el vino disminuye un poco». Y eso fue lo que sucedió. Mis ojos estaban fijos en la copa de vino. Estaba decidido a ver si había algún cambio. Y me pareció —era atormentador y, por supuesto, era difícil estar absolutamente seguro— que en realidad algo había sucedido en el borde de la copa y el vino disminuyó un poco (citado por Aron y Aron, 1989, pág. 27).

Pero Asch quiso mantener su fe en la racionalidad humana y pretendió demostrar que la gente puede conservar su facultad de resistir, si son cons-

cientos de que los demás están en el error. Sin embargo, los resultados de sus propios experimentos desmintieron sus hipótesis. Al intentar poner de manifiesto la fuerza del libre albedrío, llegó, por el contrario, a demostrar el conformismo ciego de los individuos, al menos en ciertas circunstancias. Estos últimos se conforman, no porque estén convencidos de la verdad de las posiciones de los demás, sino porque no desean desmarcarse, no quieren parecer diferentes de sus semejantes.

En su primer estudio sobre este tema, Asch (1951) invitó a siete estudiantes a participar en un experimento en el que tenían que decidir 18 veces cuál de tres líneas era semejante en longitud a una línea estándar, de las que una sí era igual y las otras dos diferentes (una más corta y otra más larga). Pues bien, a pesar de que la tarea, como vemos, era muy fácil, como se comprueba por el hecho de que de un grupo control de 37 sujetos que daban su opinión estando solos, 35 no cometieron ni un solo error, uno cometió sólo uno y el otro dos (es decir, sólo se produjo un 0,7 por 100 de errores). Sin embargo, en la condición experimental los sujetos, sentados en semicírculo, debían dar sus juicios en voz alta y en el orden en que estaban sentados (pero tengamos en cuenta que de los siete, seis eran cómplices del experimentador, y respondieron erróneamente siguiendo sus órdenes, y sólo uno era un auténtico sujeto, que, además, estaba sentado en el puesto 6.^o). Se hicieron seis comparaciones «neutrales» (las dos primeras y otras cuatro distribuidas a lo largo de la sesión), en las que los cómplices respondieron correctamente. En cambio, en las restantes 12 comparaciones respondieron unánimemente de forma incorrecta, tal como quería el experimentador. Como puede suponerse, las comparaciones neutrales, sobre todo las dos primeras, servían para no levantar sospechas en el sujeto y evitar que atribuyeran los errores a problemas oculares en los cómplices. Pues bien, en esta situación, los sujetos cometieron unas tasas de error muy superior al 0,7 por 100 del grupo de control, en concreto un 37 por 100 como media, lo que muestra el enorme impacto que en un sujeto aislado tiene una mayoría unánime, incluso cuando está equivocada y la tarea es muy fácil. Concretando más, de los 13 sujetos de Asch, sólo alrededor de un 25 por 100 no cometió ningún error, frente al 95 por 100 del grupo de control, un 28 por 100 cometió ocho o más errores, de un total de doce posibles, y los demás (aproximadamente el 47 por 100) entre uno y siete errores. Hubo el 37 por 100 de errores, pero el 75 por 100 de los sujetos se equivocaron alguna vez y casi un tercio se equivocaron casi siempre.

Alguien puede pensar que estos datos no tienen mucha importancia ya que se llevaron a cabo con pocos sujetos y, además, pueden ser producto del contexto cultural e histórico del momento en que se realizó el experimento: los Estados Unidos de la posguerra. Sin embargo, en numerosas ocasiones y en poblaciones diferentes se han hallado datos muy similares. Así, en Bélgica (Doms y Van Avermaet, 1982), en Holanda (Vlaander y Van Rooijen, 1985), etc. También Crutchfield (1955), con un paradigma experimental diferente al de Asch, encontró altas tasas de sometimiento al grupo.

El propio Asch observó que, haciendo que un cómplice fuese un aliado del sujeto, el nivel de conformismo descendía enormemente a sólo un 5,5 por 100. Además, no es imprescindible que el sujeto reciba apoyo de otro cómplice durante toda la prueba. Es suficiente con que lo reciba durante la primera mitad y, aunque durante la segunda se conforme a la mayoría, la tasa de conformismo bajó al 8,7 por 100. Es suficiente con que un cómplice diga que no tiene las cosas claras y que, por ello, no está en condiciones de dar una respuesta para que descienda la tasa de conformismo (Shaw y cols., 1957). Es más, Morris y Miller (1975) encontraron que si el cómplice que se desvía de la mayoría ocupa la primera posición, entonces se reduce más el conformismo que si ocupa el cuarto lugar. La explicación de este fenómeno puede estribar en que el sujeto recibe más información de cómo reacciona el grupo ante el desviado cuando éste ocupa la primera posición que cuando la desviación surge un poco más tarde. Cuando el desviado responde en primera posición, el sujeto puede ir viendo, uno por uno, si alguien en el grupo le rechaza o le ridiculiza. Posteriormente quiso saber si ello se debía a la *ruptura de la unanimidad* o más bien al *apoyo social* que se le daba al sujeto, llegando a la conclusión de que la responsable era la ruptura de la unanimidad, aunque posteriormente Allen y Levine (1969) mostraron que las cosas son más complejas y que la conclusión de Asch sólo puede aplicarse a situaciones con estímulos carentes de ambigüedad. En cambio, cuando son ambiguos, por ejemplo opiniones, es más importante el apoyo social. «La conclusión que podemos extraer de todos estos estudios es obvia: si a usted le preocupa ser influido por un grupo (al menos públicamente, que es frecuentemente lo que cuenta) asegúrese de tener un compañero consigo, ¡y preferiblemente uno con el que se pueda contar para defender su postura!» (Van Avermaet, 1990, pág. 346). En todo caso, ¿por qué el hecho de que sólo se desvíe uno reduce el conformismo de una forma tan importante? Allen y Wilder (1980) creen que se debe a que una mayoría unánime obliga al sujeto a reinterpretar la situación, de forma que la presencia de un solo desviado le indica al sujeto que también son posibles otros puntos de vista, por lo que ya no es necesario que reinterprete la situación.

Otra variable que estudió Asch fue el *tamaño de la mayoría*, para lo que utilizó grupos en los que el tamaño de la «mayoría» varió de uno a dieciséis, encontrando que una sola persona no producía efecto alguno, pero dos ya provocaban un 13 por 100 de errores, y tres ya conseguían el 33 por 100 de errores. Añadir nuevos miembros a la mayoría, decía Asch, ya no aumentaba el conformismo. Sin embargo, pronto se encontró, como ocurre siempre en psicología cada vez que se profundiza en un tema, que las cosas eran más complejas. Así, tanto Gerard y colaboradores (1968) como Latané y Wolf (1981) encontraron que ello no era totalmente cierto: por el contrario, a medida que se añaden miembros a la mayoría, más conformidad se producía, aunque los incrementos eran cada vez menores para cada miembro que se añadía. Es más, añadir más miembros a la mayoría sólo produce más influencia si son percibidos como jueces independientes y no como

borregos que imitan a los demás ni como miembros de un grupo que toma una decisión en común. Así, Wilder (1977) encontró que dos grupos independientes de dos personas tienen más influencia que cuatro personas que presenten sus juicios como un grupo, y que tres grupos de dos personas influyen más que dos grupos de tres, que a su vez produjeron más conformismo que un grupo de seis. Está claro, pues, que las fuentes percibidas como siendo independientes son más fiables, y por ello son más influyentes, que una sola fuente conjunta. Todo ello lo explica así Wilder: los miembros de la mayoría que responden en los últimos lugares son considerados simples seguidores o «borregos», de forma que no sólo no aportan nada a la situación, sino que además pueden llevar consigo una disminución de la influencia cuando se percibe a la mayoría como un grupo que contesta en función de relaciones conformistas entre sus miembros.

Según Wilder, la influencia del tamaño de la mayoría dependería pues de la forma en que los sujetos perciben e incluso categorizan a los miembros de la mayoría. Cuando se establece un vínculo entre estos miembros de la mayoría, especialmente en términos de conformismo recíproco, se percibiría a la mayoría como una única fuente de influencia, y no ofrecería más influencia que un sólo individuo. Cuando, por el contrario, se percibe a los miembros de la mayoría como entes independientes, sus competencias respectivas reforzarían la credibilidad de su respuesta unánime (Doise y cols., 1980, pág. 177).

Asch (1972) da una interpretación cognitiva de sus resultados: una vez que el sujeto desprevenido se encontraba ante el dilema de fiarse de sus propios juicios y percepciones o bien de los del grupo, inmediatamente se ponían en funcionamiento una serie de procesos cognitivos, tanto en los sujetos independientes como en los sumisos, con el propósito de alcanzar una salida o una solución a tal dilema. Así, los sujetos independientes mostraron seguridad en su oposición a la mayoría y en la defensa de su posición, mientras que entre los sujetos que se sometieron podían distinguirse al menos tres grupos, cada uno de los cuales utilizaba diferentes procesos perceptivos y/o cognitivos: a) *Sometimiento debido a una distorsión en la percepción*: en ocasiones, la presión del grupo llegaba a influir tanto en los sujetos que les llevaba a percibir erróneamente. «La contradicción de la mayoría producía a veces lo que podemos llamar *confusión cognoscitiva*. Cuando las discrepancias eran moderadas, algunos sujetos se tornaban cada vez más inseguros y hacían concordar sus estimaciones con la mayoría, sobre una base aparentemente perceptual» (Asch, 1972, pág. 468); b) *Sometimiento debido a la distorsión del juicio*: un segundo grupo de sujetos percibían acertadamente pero creían que eran los demás los que tenían razón y ellos los equivocados, por lo que se sometían a la mayoría; c) *Sometimiento debido a una distorsión de la acción*: estos sujetos, a diferencia de los dos grupos anteriores, perdían de vista la tarea y se desinteresaban relativamente de la cuestión de su exactitud. Experimentaban, en cambio, una necesidad imperiosa: *no parecer diferentes*. tienen miedo de ser excluidos

del grupo. «Según nuestra impresión, estos sujetos fueron los menos afectados por la confusión perceptual, y notaban las relaciones con completa precisión, sin tratar siquiera de acomodarlas a las de la mayoría. Suprimen sencillamente su juicio; en esto actúan con plena conciencia de lo que hacen» (Asch, 1972, pág. 470).

Asch entrevistó a sus sujetos después de los experimentos, resaltando en la mayoría de estas entrevistas el aspecto traumático de la experiencia, a pesar de que no se ejerció ninguna presión explícita sobre ellos. De ahí que Roger Brown calificase a este experimento de pesadilla epistemológica: todos los sujetos, ya sea que hayan resistido o adoptado el punto de vista de los cómplices, contra la evidencia perceptiva, expresan su turbación, su desamparo psicológico. Es más, algunos sujetos afirmaban haber modificado realmente sus percepciones para ajustarse a la opinión del grupo. Ahora bien, los propios sujetos decían que si se habían sometido no había sido por un deseo de exactitud sino sobre todo por motivos sociales de dos clases: *a)* Se atenían a una tenaz creencia o representación de los grupos según la cual no puede haber error colectivo (mejor ven siete pares de ojos que uno solo); y *b)* Deseaban firmemente no ser diferentes. Por consiguiente, se desinteresaban de la tarea y ya no parecía preocuparles el problema de la exactitud de su juicio. Su obstinado objetivo consistía en no distinguirse, en no desviarse. Estos sujetos eran plenamente conscientes de lo que hacían. Por ello no se sentían especialmente turbados, a partir del momento en que decidían resolver de este modo su conflicto interno. Sin embargo, la mayor parte de estos sujetos se conformaron públicamente, pero no en privado. Y es que la sumisión pública es el tipo de influencia que consiguen las mayorías, no la aceptación privada.

OBEDIENCIA A LA AUTORIDAD

Los resultados de Sherif, Asch y Crutchfield son sorprendentes porque en ninguno de ellos hubo presiones obvias y abiertas para conformarse. Uno se pregunta: si las personas son tan complacientes para responder ante una presión tan mínima, ¿cuánto más complacientes serían si fueran coaccionadas de manera directa? ¿Podría alguien forzar al estadounidense promedio a ejecutar actos crueles como los de los nazis en Alemania? Yo habría supuesto que no: los valores democráticos e individualistas de los norteamericanos los harían resistir esa presión. Además, los pronunciamientos verbales fáciles de estos experimentos están muy lejos de dañar realmente a alguien; usted y yo nunca cederíamos a la coacción para herir a otro. ¿O sí? Stanley Milgram lo dudó (Myers, 1995, pág. 228).

Y llevó a cabo una serie de experimentos para salir de su duda.

Milgram quiso estudiar el conformismo pero modificando dos aspectos importantes del diseño de Asch: coger una tarea que fuese relevante para el sujeto (hacer daño a otra persona) y sustituir el grupo por una persona investida de autoridad. En consecuencia, Milgram quería saber hasta qué

punto la gente es capaz de hacer daño a una tercera persona por el mero hecho de que una autoridad se lo ordena. El diseño experimental era relativamente sencillo. Los sujetos, que eran todos varones y habían sido reclutados a través de un anuncio en la prensa y recibían una pequeña cantidad de dinero por participar, cosa, por otra parte, habitual en los experimentos en los Estados Unidos de aquella época, acudían al laboratorio de dos en dos y echaban a suertes para ver a quien le tocaba hacer de maestro y a quien de aprendiz. Pero tal sorteo estaba trucado de tal forma que al auténtico sujeto (el otro era cómplice del experimentador) siempre le tocaba hacer de maestro. El aprendiz debía estudiar y aprender una lista de pares de palabras. Después era examinado por el maestro. Si se equivocaba, el maestro le aplicaba una descarga eléctrica de 15 voltios y a cada nuevo error la descarga aumentaba en otros 15 voltios (2.º error, 30 voltios; 3.º error, 45 voltios y así sucesivamente) hasta 450, pues el experimento estaba diseñado para que el aprendiz, que como hemos dicho era un cómplice del experimentador, cometiese siempre treinta errores, con lo que los sujetos o desobedecían las órdenes del experimentador en algún momento y se negaban en consecuencia a dar descargas, u obedecían y daban a sus víctimas descargas de hasta 450 voltios.

Antes de llevar a cabo su experimento, Milgram había preguntado a un grupo de psiquiatras sobre cuántos sujetos creían ellos que obedecerían. Su respuesta fue rotunda: nadie llegaría al final. Como mucho, añadían, un 1 por 100 por si por azar entraba en la muestra algún psicópata o sádico. Pues bien, los resultados fueron bien diferentes: llegaron al final, o sea, dieron a sus «alumnos» descargas de hasta 450 voltios, el 63 por 100 de los sujetos. Estos datos fueron tan dramáticamente sorprendentes que no es de extrañar que hayan sido estos experimentos los más impactantes de toda la historia de la psicología social e incluso posiblemente de toda la psicología. Ni que decir tiene que tales descargas no se daban, pero, y esto es lo importante, los sujetos estaban convencidos de que sí se daban.

No sólo en los Estados Unidos se han llevado a cabo experimentos de este tipo. Las investigaciones indican que los personajes dotados de autoridad que ordenan a otros individuos que hagan un mal son igualmente influyentes en otras sociedades, incluyendo Australia, Alemania y Jordania. Así, en España, Miranda y colaboradores (1981), con un paradigma similar al de Milgram, encontraron índices de obediencia superiores al 90 por 100. Además, la obediencia no se reduce a aplicar descargas eléctricas en una tarea de aprendizaje. Por ejemplo, Hofling y colaboradores (1966) descubrieron que algunas enfermeras se prestaban a administrar medicamentos virtualmente peligrosos a los enfermos de un hospital cuando se los ordenaba un médico desconocido. De hecho, entre las condiciones experimentales que utilizó el propio Milgram sobresalen, por su especial dramatismo, estas dos, en las que descendieron las tasas de obediencia, pero siguieron siendo preocupantemente altas: la del «contrato» y la del «enfermo del corazón». En la primera, uno de los sujetos, evidentemente el cómplice, pedía explícitamente que si le tocaba a él hacer de aprendiz, exigía que se

firmara un contrato en que los tres (el experimentador y los dos sujetos) se comprometían a suspender el experimento en el momento en que él lo pidiera. Los tres lo firmaban. Le tocaba hacer de aprendiz y cuando, tras bastantes errores, decía que no aguantaba ya el dolor y exigía abandonar el experimento, el experimentador le decía al que hacía de maestro: «Siga usted, por favor; el progreso de la ciencia exige que usted siga adelante; siga, por favor.» Pues bien, a pesar del compromiso previo, compromiso firmado incluso en un contrato, muchos sujetos siguieron hasta el final. En la segunda condición que estamos destacando, el sujeto-cómplice comenzaba afirmando que él estaba enfermo del corazón y que probablemente, si le tocaba hacer de aprendiz y se equivocaba algunas veces, las descargas eléctricas podrían serle altamente peligrosas. Por supuesto, le tocaba hacer de aprendiz y se equivocaba repetidamente. Pues bien, cuando pedía la suspensión del experimento, alegando que ya estaba notando serias molestias cardíacas, muchos sujetos siguieron administrándole descargas hasta el final, algunos incluso tras creer, puesto que el aprendiz ya no respondía a las preguntas que se le hacían, que posiblemente estaba ya muerto. En esta condición obedecían hasta el final el 10 por 100. La obediencia seguía siendo alta incluso cuando el experimentador salía de la sala después de haber delegado su autoridad en otro sujeto, de igual estatus por tanto que quien hacía de profesor. A este segundo sujeto «se le ocurría» la idea de incrementar el nivel de las descargas con cada error, insistiendo al que hacía de profesor en que obedeciera sus reglas. Los resultados fueron claros: aun así el 20 por 100 siguió obedeciendo hasta el final, hasta los 450 voltios. Interesante resulta también aquella condición experimental en la que quien insistía en que siguieran con las descargas eléctricas por el bien del experimento era el propio sujeto que las estaba recibiendo, mientras que quien se oponía era el experimentador. En este caso *ningún* participante obedeció. Milgram añadió un condición de control en la que los sujetos podían elegir la máxima descarga, observándose que sólo dos sujetos de los 40 de esta condición superaron los 140 voltios mientras que 28 no sobrepasaron los 75.

Es importante contestar a la siguiente pregunta: ¿Por qué obedece la gente? ¿Por qué obedecían los sujetos de Milgram hasta el grado en que lo hacían? En primer lugar, veamos a qué razones no se debe la obediencia de los sujetos de Milgram. No se debe al dinero que recibían, puesto que lo recibían en todo caso: lo recibían por participar, no por obedecer. Y menos aún se debía a su sadismo, explicación esta a la que suele acudir. No se debe al sadismo al menos por dos motivos: ante todo por razones puramente estadísticas, puesto que sería extraño que por azar la muestra de Milgram, así como las de otros estudios que llegaron a resultados similares, hubiera estado compuesta principalmente por personas sádicas. Pero existe otra razón psicológicamente más sustantiva, que consiste en que si hubieran sido sádicos, hubieran disfrutado al administrar sus descargas eléctricas. Por el contrario, no sólo no disfrutaban, sino que sufrían enormemente. También suelen preguntarme cuando hablo de este tema si los sujetos de Milgram entendían de electricidad. No era necesario entender de

electricidad para saber el daño que estaban causando a sus compañeros. Por una parte, los interruptores tenían estas etiquetas: «Descarga ligera», «Descarga moderada», «Descarga intensa», «Descarga muy intensa», «Descarga intensísima», y a los interruptores de 435 y 450 voltios ya ni los etiquetaban, sólo aparecían tres cruces. Y por otra parte, lo que es más importante aún, los sujetos recibían *feedback* del «aprendiz»: ya se quejaba tras los 75, 90 y 105 voltios. A los 120 el aprendiz protestaba diciendo que los choques eran dolorosos. Y a los 150 ya gritaba: «¡Experimentador, sáqueme de aquí! ¡Ya no quiero estar más en este experimento! ¡Me niego a continuar!» A los 270 voltios, sus protestas se convertían ya en gritos de agonía, a la vez que continuaba gimiendo y pidiendo que le dejaran retirarse. A los 300 y 315 voltios los gritos son más dramáticos y amenaza con negarse a contestar, y, efectivamente, tras los 330 ya se queda callado y no vuelve a contestar. Ante las dudas de los sujetos, el experimentador le ordena que siga, que la no respuesta la considere como un error, que deje pasar un tiempo razonable (unos cuatro o cinco segundos) y que siga el procedimiento habitual, administrándole la nueva descarga.

¿A qué se deben pues tan dramáticos resultados? El propio Milgram lo explica acudiendo a la distinción entre *estado de autonomía* y *estado de agencia*. Cuando una persona se halla en estado de autonomía se considera como individuo, se siente personalmente responsable de sus actos, utiliza su propia conciencia como guía de comportamiento correcto, pero cuando se encuentra en estado de agente considera que forma parte de una estructura jerárquica, siente que las personas situadas por encima de ella en la jerarquía (las autoridades) son responsables de sus actos y utiliza las órdenes de tales autoridades como guía de acción correcta. Más en concreto, considera Milgram que cuando una persona se convierte en sujeto de una experiencia de obediencia, varios factores pueden hacerle pasar del estado autónomo al estadio de agente. Estas condiciones previas incluyen las recompensas anteriores por su sumisión a la autoridad en el marco de la familia, la escuela y el trabajo, así como la percepción de que la ciencia es una empresa social legítima y que el experimentador constituye una autoridad legítima en la situación experimental. Una vez que un sujeto llega al estado de agente adquiere sensibilidad respecto a los deseos de la autoridad, acepta la definición de la situación dada por la autoridad y siente una responsabilidad menor hacia sus propios actos. Por último, Milgram identifica varios factores que impiden que un sujeto abandone el estado de agente. Estos factores apremiantes son la naturaleza secuencial de la tarea dada, el temor a ofender a la autoridad y la inquietud ante la desobediencia a las órdenes de una autoridad legítima.

Estando totalmente de acuerdo con esta explicación de Milgram, creo que debería completarse con otras variables como las siguientes: 1) La artificialidad de la situación experimental: «El laboratorio como establecimiento conductual provoca conductas aberrantes. El laboratorio tiene una significación social importante, ligada a la representación social de la ciencia, así pues, no es en absoluto irrelevante subrayar esta obediencia insti-

tucional en el establecimiento científico por excelencia» (Fernández-Dols y cols., 1980, pág. 61). 2) En nuestra sociedad, uno de los elementos claves de la socialización consiste en enseñar a los niños/as a obedecer a los mayores y a las personas con autoridad. 3) Igualmente se les enseña a los niños/as que si es por las «grandes causas», como la ciencia, todo está permitido. De hecho, personas no agresivas llegan a matar, sin escrúpulo alguno, por su patria, por su religión, por su partido, por la revolución, etcétera. El propio Milgram cayó en lo que quería estudiar: fue capaz de hacer sufrir psicológicamente a 500 sujetos *por el progreso de la ciencia*, de la psicología social en este caso. 4) Tampoco debemos olvidar el dinero que recibían los sujetos por participar. No es una cuestión económica, sino psicológica: los sujetos se situaban en una situación de obligación hacia quienes se lo habían dado, con lo que se sentirían inclinados a devolver el favor obedeciendo, es decir, haciendo lo que le mandara el experimentador. 5) También hay que tener presente la técnica de las aproximaciones sucesiva: nadie daba 450 voltios de repente, sino sólo quince más a la vez anterior. Así, obedecer en la primera descarga era fácil (sólo eran 15 voltios...), pero luego sólo eran quince más cada vez. No olvidemos que una vez que los sujetos llegaron, pongamos por caso, a 300 voltios, lo extraño, psicológicamente, es negarse a seguir. Porque con ello estarían reconociendo haber estado equivocados hasta ese momento y haber estado haciendo daño a una persona inocente. Por el contrario, seguir era demostrar que tenían razón al hacer lo que hacían. Y para ello racionalizaban la situación, llegando incluso a culpar a sus «víctimas» de lo que les ocurría. De hecho, «muchos sujetos desvalorizaron duramente a la víctima *como una consecuencia* de su actuación contra ella. Comentarios tales como “Era tan tonto y necio que merecía recibir las descargas”, fueron comunes. Una vez que habían actuado contra la víctima, estos sujetos encontraban necesario verla como un individuo indigno, cuyo castigo se hacía inevitable por sus propias deficiencias de intelecto y carácter» (Milgram, 1974, pág. 10). Técnicas similares han sido con cierta frecuencia utilizadas para culpar a las víctimas de lo que les ocurre y para entrenar a los torturadores. Eso fue lo que hizo a primeros de los 70, la junta militar griega (Haritos-Fatouros, 1988; Staub, 1989). Como nos recuerda Myers, tanto en Grecia, como en el entrenamiento de los oficiales de las SS en la Alemania nazi, los militares seleccionaban a los futuros torturadores utilizando su respeto y sumisión a la autoridad. Pero eso no era suficiente. Por tanto, primero asignaban al aprendiz la tarea de meramente custodiar a los prisioneros, luego a participar en escuadrones de arresto, después a golpear a los prisioneros, más tarde a contemplar las torturas y, finalmente, y sólo entonces, a practicarla. Utilizaban, pues, la técnica de aproximaciones sucesivas. Pues bien, a partir de un estudio del genocidio humano en todo el mundo, Staub (1989) mostró adónde puede conducir este proceso. Con demasiada frecuencia, la crítica produce desprecio, lo que permite la crueldad, que, a su vez, cuando es justificado, conduce a la brutalidad, más tarde al asesinato y, finalmente, al asesinato sistemático. Las actitudes

que se desarrollan, como bien dice Myers, se mantienen y al mismo tiempo justifican las acciones. La conclusión de Staub (1989, pág. 13) es, como los propios datos de Milgram, altamente preocupante: «Los seres humanos tienen la capacidad de llegar a sentir que matar a otras personas no es nada extraordinario.»

En suma, una persona en estado de agente, y como consecuencia de la socialización previa hacia la obediencia, está preparada para obedecer a cualquier precio, si además tal obediencia se hace paulatinamente y si una vez que uno se ha comportado contraactitudinalmente ya es difícil dar marcha atrás, entonces no nos extrañará tanto el que un porcentaje tan alto de personas normales (no sádicas) llegara tan lejos en su obediencia. Y posiblemente sea cierto también que la artificialidad del laboratorio remarque aún más ese proceso.

Además de mostrarnos el grado en que la gente es capaz de obedecer a la autoridad, también examinó Milgram las condiciones que producen la obediencia, que fueron principalmente estas cuatro: 1) *La distancia emocional de la víctima*: obviamente, cuanto mayor era tal distancia, mayor era la tasa de obediencia, de forma que cuando los sujetos no veían a la «víctima» daban más descargas que cuando la tenían sentada al lado, en la misma mesa; 2) *La cercanía y legitimidad de la autoridad*: si la autoridad se ausentaba, bajaba la tasa de obediencia. Pero muchos sujetos siguieron obedeciendo incluso en ausencia del experimentador. Por ejemplo, el 21 por 100 obedeció hasta el final cuando el experimentador daba las órdenes por teléfono; 3) *El grado de institucionalización de la autoridad*: como es de suponer, cuanto mayor es el prestigio institucional de quien da las órdenes, mayor será el nivel de obediencia. Incluso el mero hecho de llevar bata blanca o no llevarla influía mucho en los resultados. Y, finalmente, 4) *los efectos liberadores de la influencia del grupo*: cuando nos encontramos frente a la autoridad, y algún compañero nuestro se atreve a resistirse a sus órdenes, aumenta la probabilidad de que también nosotros nos resistamos. Milgram captó este efecto liberador de la conformidad cuando colocó al profesor con dos cómplices que iban a ayudar en el experimento. Cuando ambos se negaron a continuar, desafiando al experimentador, y éste le ordenó al sujeto real que continuara solo, el 90 por 100 se negaron a seguir, uniéndose así a sus dos compañeros desafiantes.

Como vemos, la sumisión y el conformismo puede ser función de factores cognitivos (percepción social y atribución causal, sobre todo), de variables de personalidad (autoritarismo o dogmatismo de los sujetos, etc.) y también de factores relativos a las situaciones interindividuales (proximidad de la víctima, relaciones con la autoridad/experimentador, etc.). Pero, como subraya Doise (1982), también aquí existen factores del nivel III y IV (ideología dominante que, a través fundamentalmente de la familia y la escuela, inculca la obediencia a la autoridad, etc.).

ALGUNAS TÁCTICAS DE INFLUENCIA SOCIAL

Antes de terminar este capítulo resulta útil, al menos a mi entender, analizar, siquiera brevemente, las diferentes estrategias que los seres humanos solemos utilizar para influir en los demás. Probablemente, las más socorridas sean las siguientes (Morales y Moya, 1996, págs. 246 y sigs.):

1) *La sanción o comprobación social*: una forma en la que se puede influir en los demás, y que se deduce de la teoría de la comparación social de Festinger, consiste en mostrarles cómo los pensamientos, sentimientos y conductas que queremos que se hagan, son ya realizados por muchas personas. Una táctica que se aprovecha de este proceso psicológico es la llamada *técnica de la lista*. Así, Reingen (1982) mostró en varios experimentos cómo la probabilidad de donar dinero o sangre era mayor cuando a la gente se le muestra una lista de otros individuos semejantes a ellos que ya han colaborado, siendo la influencia mayor cuanto más larga era la lista. Esta táctica se usa mucho también en publicidad, cuando se nos dice que ha sido el libro más leído durante el último año, o el coche más comprado, etcétera, cuando el camarero deja deliberadamente el platillo con propina de anteriores clientes encima de la barra, o cuando los mendigos comienzan a pedir poniendo ellos mismos algunas monedas en el sombrero. Este fenómeno se observó también en los estudios de Darley y Latané sobre altruismo, o en los de Phillips sobre conducta suicida, y puede ser explicado acudiendo tanto a la conducta de imitación como a un fenómeno de desindividualización. Así, Phillips (1974) mostró la existencia de una relación entre la publicación de un suicidio en la primera página de los periódicos y el aumento espectacular del porcentaje de suicidios: analizando las estadísticas sobre suicidios ocurridos en Estados Unidos entre 1947 y 1968 constató que en los dos meses posteriores a cada suicidio que ocupó la primera página de los periódicos, se producía un promedio de 58 suicidios más de lo habitual, y ello ocurría sobre todo en las zonas en las que la publicación del primer suicidio había alcanzado mayor difusión y entre personas semejantes a quien se había suicidado. Igualmente, la imitación del comportamiento de los demás parece haber desempeñado un importante papel en el mayor suicidio colectivo que se conoce, el de los miembros de la secta Templo del Pueblo, en el que se quitaron la vida en la Guayana en 1978, casi mil personas, siguiendo las órdenes de su líder, Jim Jones (Cialdini, 1990): además de la fuerte capacidad de persuasión de Jones, la principal razón explicativa parece estar en un grupo de individuos, los más fanáticos, que se prestaron a cumplir los deseos del líder, envenenándose, con lo que «arrastraron» a los demás. Evidentemente, esta conducta tan extrema puede extrañar al lector, pero, como puntualizan Morales y Moya, si un individuo vive aislado del resto del mundo en una comunidad con la que se siente profundamente identificado y ve que justamente los más comprometidos sin dudarle ni un momento empiezan a rea-

lizar una conducta, no cabe duda de que su impacto será poderoso. Si observa, además, como ocurrió en el caso de la secta de que estamos hablando, que los demás compañeros esperan con tranquilidad su turno, entonando cánticos, entonces no resulta ya tan difícil imaginar el fatal final que tuvo (véase Ovejero, 1997a).

2) *Compromiso y coherencia*: una segunda técnica que solemos utilizar para influir en los otros consiste en hacer que la persona objeto de nuestra influencia se comprometa con alguna acción o pensamiento. Una vez que la persona se ha comprometido es muy probable que se genere una fuerza psicológica en ella que le lleve a ser congruente con ese compromiso, como se deduce de la teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger. Por ejemplo, en uno de los experimentos de Moriarty (1975) alguien dejaba un aparato de radiocasete en una playa de Nueva York mientras se ausentaba unos minutos; en seguida llegaba un individuo que cogía el radiocasete y, a juicio de los bañistas, lo robaba. Cuando el bañista ausente no había dicho nada a quienes le rodeaban, sólo el 20 por 100 intervino persiguiendo al ladrón. Sin embargo, bastó con que pidiera a quienes estaban cerca que vigilaran su radio para que la intervención contra el ladrón subiera a un 95 por 100. «La fuerza de este arma de influencia radica en que la persona no sólo actuará cumpliendo la conducta o compromiso específicos con los que se ha comprometido sino que también es muy probable que realice otras conductas y pensamientos coherentes con ese primer compromiso» (Morales y Moya, 1996, pág. 249). Pues bien, se han identificado varias estrategias concretas de influencia que se aprovechan de la fuerza psicológica del compromiso y la coherencia, siendo las más importantes el *pie en la puerta*, el *compromiso encubierto* y la *legitimación de favores insignificantes* (Cialdini, 1995):

a) *La técnica del pie en la puerta o de las aproximaciones sucesivas*: en 1966, Freedman y Frazer publicaron dos estudios que demostraban que cuando una persona cede ante un pequeño requerimiento, después le será más fácil ceder ante requerimientos mayores, y ello tiene lugar incluso cuando el segundo requerimiento implica diferentes tareas o el requerimiento lo piden personas diferentes al primero. A esto se le llama fenómeno *del pie en la puerta* o de las *aproximaciones sucesivas*, que consiste en solicitar a la persona sobre la que pretendemos influir un pequeño favor, es decir, un comportamiento ligeramente costoso, pero que sea totalmente voluntario y poco o nada problemático, lo que le lleva a responder afirmativamente, y posteriormente solicitar un favor relacionado con ese comportamiento, pero ya más costoso y que nos interesa conseguir (Beaman y cols., 1983; Dollard y cols., 1984). En el estudio mejor conocido sobre este fenómeno, los investigadores, que se presentaban como voluntarios para la seguridad vial, solicitaron a sus sujetos que permitieran la instalación en sus patios delanteros de un gran cartel mal rotulado que decía «conduzca con precaución». Sólo el 17 por 100 accedió. A otros se les acercaron primero con una pequeña solicitud: «¿Exhibirían un letrero de ocho centímetros que diga “Sea un conductor cuidadoso”?» Casi todos accedieron con faci-

lidad. Cuando se presentaron dos semanas después para que permitieran instalar el letrero grande y feo en sus patios delanteros, el 76 por 100 accedió (Freedman y Fraser, 1966). Esta técnica ha sido utilizada también para incrementar las conductas altruistas. Así, Pliner y colaboradores (1974) descubrieron que el 45,7 por 100 de los residentes suburbanos de Toronto estaban dispuestos a colaborar económicamente con la Sociedad contra el Cáncer cuando se les acercaron de manera directa. Sin embargo, a quienes se les pidió el día anterior que usaran una insignia en la solapa divulgando la campaña (a lo cual todos accedieron), tuvieron una probabilidad de casi el doble (74,1 por 100) de hacer donativos cuando fueron contactados por dicha Sociedad. Por su parte, Schwarzwald y colaboradores (1983) encontraron, en Israel, que cuando se les pidió directamente, el 53 por 100 de los sujetos colaboró en una colecta para recoger fondos para los incapacitados mentales, aumentando tal porcentaje hasta el 92 por 100 en aquellos a quienes dos semanas antes se les había solicitado que firmaran una petición de apoyo para la creación de un centro recreativo para minusválidos. También se ha aplicado a otros campos. Así, Greenwald y colaboradores (1987) consiguieron aumentar la conducta de voto en un 41 por 100 sólo con preguntar a los sujetos de su muestra, el día anterior a la votación, si pensaban votar o no (todos respondieron que sí). Como vemos, pues, esta técnica es eficaz, aunque tres elementos incrementan tal eficacia (Joule y Beavois, 1987): 1) El coste de la petición inicial ha de tener una magnitud moderada, es decir, que no sea ni tan alto que amenace el porcentaje de personas que acceden a realizarlo, ni tan bajo que no pueda producir los efectos de perseverancia y congruencia esperados; 2) El tiempo transcurrido entre la primera petición y la segunda no ha de ser tan amplio para que la persona olvide la relación entre las dos peticiones. En términos generales podemos decir que no conviene que sobrepase la semana o como mucho diez días; y 3) Las dos peticiones han de tener naturaleza parecida, aunque en ocasiones esta técnica ha mostrado ser eficaz con peticiones bastante diferentes. En consecuencia «vale la pena estar atentos al fenómeno del pie en la puerta de modo que no seamos ingenuamente vulnerables a él. Alguien que trata de seducirnos, financiera, política o sexualmente, por lo general tratará de crear un momento de aceptación. Antes de acceder a la petición pequeña, necesitamos pensar respecto a lo que seguirá» (Myers, 1995, pág. 126).

b) *El compromiso encubierto*: esta técnica, conocida también con el nombre de *lanzamiento de bola baja* o *lanzamiento contra la base*, consiste en hacer que una persona se comprometa con una acción y, una vez que lo ha hecho, incrementar los costes que tiene el hacer tal acción. Cialdini y colaboradores (1978) pidieron voluntarios para participar en un experimento que tendría lugar a las siete de la mañana, es decir, a una hora realmente intempestiva. A la mitad se les informó del coste de la acción desde el principio (el 24 por 100 aceptó participar), mientras que a otra se les pidió primero si aceptarían participar en el experimento y sólo después se les dijo que sería a las siete de la mañana: con esta táctica, ninguno se negó

a aceptar e incluso el 95 por 100 efectivamente a las siete de la mañana estaban ya en la Facultad para participar en el experimento. Esta técnica, que los vendedores suelen utilizar mucho, es incluso más eficaz que la del pie en la puerta: a la hora de ejercer influencia, la táctica más eficaz es la consistente en decirles a los sujetos el coste real de su conducta *sólo en el último momento*. Otra cosa bien diferente es la vertiente ética y moral de estas tácticas, en las que ahora no entro, pero sí deseo poner de relieve.

c) *La legitimación de favores insignificantes*: una estrategia de influencia que descansa en los principios de compromiso y congruencia es la conocida como legitimación de pequeños favores o, como también la llama Cialdini «con un penique basta» (Cialdini y Schroeder, 1976), que ha mostrado ser particularmente eficaz a la hora de recaudar fondos para obras benéficas. Esta técnica consiste básicamente en que al hacer la petición se añada la coletilla: «con cinco pesetas bastaría». Pues bien, diferentes investigaciones han mostrado que simplemente con añadir esa breve frase el porcentaje de personas que accede a donar dinero se incrementa notablemente, no haciéndolo sólo con la pequeña cantidad pedida, sino con bastante más. «La eficacia de esta estrategia parece residir en que apela a valores en los que la mayoría de las personas creen (bondad y generosidad) y plantea a los individuos una situación en la que les resulte difícil negarse a contribuir, pues eso iría contra su autoimagen. Así, ¿qué persona podría negarse a dar cinco pesetas para una buena causa sin riesgo de autoperibirse como tacaño y desconsiderado?» (Morales y Moya, 1996, pág. 253).

3) *Reciprocidad e intercambio*: otra forma de influir en los demás con eficacia estriba en echar mano de la norma de reciprocidad, según la cual una persona siente la obligación de responder a otra con la misma conducta que ha recibido de ella (Gouldner, 1960), norma que tiene una amplísima gama de aplicaciones, ya que se ha encontrado prácticamente en todas las culturas y en conductas muy diferentes: las personas tienden a competir con quienes compiten con ellas, a cooperar con quienes cooperan, a desvelar aspectos de su intimidad a quienes previamente les han desvelado los suyos, a hacer favores a quienes se los han hecho previamente, etcétera (Cialdini, 1995). Como ya vimos, según esta norma de reciprocidad, que parece ser muy potente, la gente se sentirá obligada a devolver favores (regalos, servicios y ayuda a quienes les han dado tales cosas primero).

Una variación de esta técnica es la reciprocidad de concesiones, una de cuyas modalidades más conocidas es la técnica del *portazo en las narices o en la cara*, que consiste en comenzar haciendo una petición elevada, que casi siempre es rechazada, y con posterioridad hace otra petición de mucha menos magnitud (que es realmente la que interesa). De esta manera el solicitante espera que funcione la norma de reciprocidad: si él ha hecho una concesión (renunciando a un favor grande por otro más pequeño), espera que la otra persona también haga otra concesión (del rechazo total que hizo respecto a la petición grande a la aceptación de la petición pequeña). Cialdini y colaboradores (1975) preguntaron a estudiantes universitarios si estarían dispuestos a hacerse responsables de un grupo de jóvenes delin-

cuentas en una visita al zoo. Sólo el 17 por 100 aceptó esta propuesta, mientras que a otro grupo de universitarios les pidieron primero si estarían dispuestos a dedicar dos horas semanales, durante un período mínimo de dos años, trabajando como consejeros de delincuentes juveniles, lo que ninguno aceptó. Pero cuando después se les hizo la propuesta de la visita al zoo, la aceptaron el 50 por 100.

4) *Atracción*: una de las reglas de oro de la influencia es que resulta mucho más probable que nos dejemos influir por personas hacia las que nos sentimos atraídos o que consideramos amigos (Cialdini, 1995), como vimos en el capítulo V.

5) *Autoridad*: un poderoso mecanismo de influencia es el que descansa en la autoridad, la cual puede definirse como el poder de influir (o de control) sobre los demás basado en normas sociales, tradiciones, valores y reglas que indican que se tiene derecho a dicho poder (Turner, 1991, página 116). Esta capacidad de las personas dotadas de autoridad deriva en parte del mayor conocimiento o experiencia que se les atribuye y en parte de la capacidad que tienen para controlar las recompensas y los castigos. Sin duda, el estudio más dramático sobre la enorme capacidad de influencia que tienen las personas con autoridad es el de Milgram.

CONCLUSIÓN

Los estudios que hemos visto en este capítulo son una clara amenaza para todas las teorías de la personalidad e incluso, si se me apura, para toda la psicología tradicional, al mostrar que la conducta humana viene en gran parte determinada por factores situacionales (tamaño del grupo, aproximaciones sucesivas, etc.), aunque, sin duda, tampoco pueden despreciarse algunas variables personales, construidas en el proceso de socialización, productos, por tanto, de la interacción social. En todo caso, la conformidad no es un fenómeno exclusivamente negativo. Puede ser también, en ocasiones, positivo. Una persona que desea reaccionar con exactitud en un medio complejo y cambiante a menudo hará bien fiándose de los juicios de otras personas, en particular cuanto éstas tienen mayores conocimientos sobre el problema en cuestión. De manera similar, una persona que desea ser estimada y aceptada a menudo se encontrará con que la conformidad es una estrategia útil para hacerse aceptar. En ciertos casos, una persona puede desear identificarse con un grupo atractivo, incluso si no espera sanción alguna en caso de desviación. También en este caso, la conformidad puede ser la reacción adecuada. Finalmente, como indicaba uno de los estudios de Milgram, una persona sometida a una presión de obediencia, ejercida por una autoridad, puede, en algunas ocasiones, utilizar la conformidad de otros desobedientes para desafiar a la autoridad. Igualmente desde la perspectiva del grupo, la conformidad posee sus ventajas y sus inconvenientes. Ciertamente que el grupo necesita, para su buen funcionamiento, que sus miembros se sometan a las normas grupales, pero

también es cierto que en ocasiones se hace necesaria la innovación y la no conformidad para que el grupo pueda ser eficaz, alcanzar sus fines e incluso para su propia existencia. Y algo parecido hay que decir de la obediencia. En efecto, en palabras de Levine y Pavelchak (1985, pág. 69), al examinar los costes y las recompensas de la obediencia hay que tener en cuenta no solamente el blanco y la fuente de influencia, sino también el grupo más amplio al que pertenecen ambos. Las recompensas y los costes de la obediencia para el subordinado son similares a los de una persona que se conforma con la presión del grupo. En favor de la obediencia está el hecho de que un subordinado tiene mayores probabilidades de dar una respuesta objetivamente correcta si obedece las órdenes de una autoridad provista de experiencia y conocimientos, que si sigue sus propias inclinaciones. Por otra parte, un subordinado que obedece será recompensado, mientras que aquel que desobedece a menudo puede exponerse a graves castigos, que implican pérdida de privilegios, de libertad e incluso de la vida. En contra de la obediencia, sucede a veces que un subordinado reaccione de forma objetivamente más adecuada desafiando a la autoridad que obedeciéndola. Además, ciertas autoridades respetan a los subordinados que tienen el valor de contestar una orden.

Desde el punto de vista de la autoridad, la obediencia también puede tener consecuencias positivas y negativas. El hecho de ver sus órdenes obedecidas a menudo aumenta la eficacia del individuo, en parte debido a que no tiene que esforzarse para castigar a un subordinado contestatario. Además, la obediencia refuerza su propia imagen en tanto que persona poderosa, de estatus elevado. Las consecuencias negativas de la obediencia para la autoridad incluyen la posibilidad de que se le considerará responsable de las acciones objetivamente incorrectas por parte de sus subordinados y que perderá progresivamente la capacidad necesaria para conseguir los comportamientos que encarga a otras personas.

El conocido fenómeno de que el comportamiento de grupo no sólo es más rico y eficaz que el individual, sino que incluso enriquece a los sujetos que en él participan, puede ser aplicado a los procesos de influencia social. De hecho, Montmollin afirma que el proceso por el que Piaget explica el paso del *egocentrismo* al *sociocentrismo* es un proceso central en el desarrollo intelectual del niño; este proceso encontraría, en parte, su origen en el contacto *cognitivo* que tiene el niño con los otros. Es igualmente uno de los aspectos esenciales de toda actividad intelectual: al contacto con las ideas de los otros, el individuo puede ampliar el campo de datos de un problema, percibir un mayor número de soluciones posibles para llegar a una abstracción y a una generalización cada vez más amplias. De hecho, todo ello ha sido fuertemente comprobado en el trabajo cooperativo en el aula (véase Ovejero, 1990a). Ahora bien, el proceso de influencia vendría a ser un aspecto más de este principio general. Al contacto con las respuestas, juicios u opiniones de los demás el sujeto se enriquece, lo que se traduce en la influencia sufrida. Y si esto parece un tanto paradójico a la vista de los estudios experimentales sobre la influencia social ello se debe a que las

respuestas de los otros han sido manipuladas por el experimentador para engañar al sujeto, de tal forma que muy raramente se van a producir así en la realidad. Sin embargo, en la vida cotidiana el *dejarse* influir por los otros no es, en absoluto, negativo, sino que puede ser incluso muy positivo: *enriquece al sujeto influenciado*. Todo depende, evidentemente, de las razones por las cuales nos dejamos influir, por quién, cómo, en qué grado y en qué circunstancias. Y ésta es la cuestión fundamental: ¿cuándo debemos dejarnos influir y cuándo no? O dicho en otros términos, ¿hasta qué punto un individuo puede permanecer *como individuo dentro de una sociedad*?

La paradoja del hombre moderno es que sólo en la medida en que el individuo se reúne con los demás en grupos y organizaciones puede albergar la esperanza de controlar las fuerzas sociales, políticas y económicas que amenazan la libertad individual. Esto es especialmente cierto en algunos grupos masivos; esto es, en naciones y grupos de naciones. Sólo cuando el individuo sea capaz de conservar su individualidad, pero haciendo causa común con sus semejantes, podrá ser libre (Krech y cols., 1972, pág. 537).

CAPÍTULO XI

La influencia de las minorías activas

INTRODUCCIÓN

Durante varias décadas, pero fundamentalmente durante los años 50 y 60, los estudios sobre la influencia social se centraron casi exclusivamente en el fenómeno del conformismo y, además, desde una perspectiva esencialmente cognitivista (véase la revisión de Kiesler y Kiesler, 1969, etc.). Y era así porque los psicólogos sociales consideraban que el comportamiento tenía como principal función asegurar la adaptación a una realidad física y social que se suponía era dada y predeterminada para todos los individuos. Y aquí es donde entran como protagonistas los factores perceptivos y cognitivos: para actuar eficazmente y de acuerdo con el medio tanto físico como social, hay que ser capaces de percibir o juzgar la realidad con un máximo de exactitud. Y en este contexto, se supone que los procesos de influencia social en general y el proceso de conformidad en particular contribuyen a estructurar el juicio del individuo, es decir, hacen que su comportamiento y el de otros individuos sea similar y previsible. Y ello es así, sin duda. El proceso de conformidad es fundamental para la supervivencia de la sociedad, las organizaciones o los grupos de cualquier clase. Ello merecía, qué duda cabe, un análisis profundo. Sin embargo, dejaban fuera otros procesos de influencia social que también son cruciales para el funcionamiento de los grupos: *los procesos de innovación* (véase Canto, 1994). De ahí que el análisis tradicional de la influencia social haya sido esencialmente incompleto. En efecto, una persona no podría ejercer con éxito una influencia más que sobre personas que dependen de alguna forma de ella. Pero ya Hoffman (1966) señalaba las limitaciones intrínsecas de este modelo, al afirmar que «las presiones hacia la uniformidad de opinión pueden resultar nocivas para la eficacia del grupo si impiden que

se investiguen y discutan las soluciones de recambio... Nada garantiza que la verdad salga de la unanimidad» (págs. 101-102).

En síntesis, no siempre la conformidad hace que el grupo actúe y se adapte bien. Por el contrario, en ocasiones puede ser el no conformismo, la desviación, lo que permite al grupo adaptarse, lo que significa claramente que no siempre la desviación es algo negativo para el grupo. A veces le puede ser sumamente útil y positivo. En consecuencia, «se entiende que la influencia social no sólo puede servir para el control social y ayudar a que cada uno se adapte a una realidad determinada, sino que además contribuye al cambio social» (Doms y Moscovici, 1985, pág. 74). Y hablar de cambio social es hablar de innovación, de la influencia activa de las minorías y de los individuos sobre una mayoría o un grupo. De ahí que a finales de los años 60 se comenzase a ver la influencia social como un fenómeno recíproco: la mayoría influye sobre la minoría, pero también la minoría influye sobre la mayoría. Y fue Serge Moscovici, un psicólogo social francés de origen rumano, quien abrió el camino en este campo a finales de los 60 y lo afianzó en los 70.

Como ya hemos dicho, tradicionalmente la influencia social ha sido estudiada como un mecanismo cuya función es uniformar las opiniones, actitudes, modas, etc. Se trata, pues, en términos de Moscovici, de un *modelo funcionalista*, según el cual el comportamiento del individuo o del grupo tiene por función asegurar su inserción en el sistema o en el ambiente social. Por consiguiente, el proceso de influencia tendría por objeto la reducción de la desviación, lo que implica que los actos de aquellos que no siguen la norma o van contra ella son considerados como disfuncionales y no adaptativos. En cambio, Moscovici propone otro modelo, el *modelo genético*, según el cual tanto el sistema social como el entorno están definidos y producidos por quienes participan en ellos o los oponen resistencia. Por consiguiente, no siempre la desviación de la norma representa una patología individual, sino que manifiesta una anomalía del sistema: no saber adaptarse a todos los individuos que lo forman. Entre las diferencias existentes entre ambos modelos me interesa destacar, de entrada, una de tipo claramente cognitivo: mientras que el modelo funcionalista estudia los fenómenos de influencia desde el punto de vista del *equilibrio*, cognitivo fundamentalmente (Sherif, Asch, etc.), el modelo genético lo hace desde el punto de vista del *conflicto*, también aquí sobre todo cognitivo (Moscovici, Mugny, etc.). Como dice Mugny (1981), la fuerza de la minoría radica en su *capacidad de generar conflictos* aparentemente sin solución, en bloquear la negociación con los representantes del modelo dominante, lo que crea una inestabilidad social y una incertidumbre que, a veces, sólo puede resolverse adoptando (o acercándose a) las contranormas propuestas por la minoría.

De esta manera, el estudio de la innovación supuso una importante novedad, en dos sentidos (Mugny, 1985, pág. 3): *a*) Introdujo un fundamental cambio teórico, desde un modelo funcionalista de sociedad a un modelo interaccionista, que Moscovici llama *genético*; y *b*) Proporcionó una

nueva perspectiva sobre la desviación. Hasta ahora sólo se había estudiado a los marginados y a los desviados pasivos, ahora se comienza a estudiar también a los activos, o sea, a las minorías activas que, solas, son capaces de cambiar la sociedad.

LOS RASGOS ESPECÍFICOS DE LA INNOVACIÓN

Sabemos que, a pesar de lo penoso que suele ser el estar en minoría (Kruglanski y Webster, 1991; Trost y cols., 1992), las minorías existen, y a veces hasta son influyentes. Es fácil entender por qué las mayorías tienen tanta influencia (son numéricamente superiores, poseen un fuerte control normativo sobre sus miembros, tienen poder, etc.), pero ¿cómo explicar la influencia de las minorías? ¿Cómo es posible que una minoría, incluso de uno solo, ejerza influencia sobre la mayoría? Pues no olvidemos que además de que la minoría carece de la fuerza numérica, del poder y de la competencia necesarios para imponer su punto de vista a una población, suelen ser despreciados y puestos en ridículo, de tal forma que cuando presentan sus ideas, nadie les presta atención. Y, sin embargo, los archivos de la historia están llenos de ejemplos de movimientos innovadores protagonizados por individuos y subgrupos minoritarios, carentes de poder y competencia reconocidos. ¿Cómo lo consiguieron? ¿por qué es realmente tan influyente la minoría? La respuesta la da Moscovici ya en sus primeros trabajos sobre el tema (Faucheux y Moscovici, 1967; Moscovici, Lage y Naffrechoux, 1969): por su *estilo consistente de comportamiento*. Un comportamiento consistente que rechace el consenso llevará a los miembros de la mayoría a atribuir tal comportamiento a propiedades del individuo que lo adopta y, en consecuencia, se le atribuirá firmeza y compromiso en su posición, lo que les llevará a tomar nota de la posición de la minoría en tanto que solución de recambio a su propio punto de vista, a emprender un proceso de validación y, finalmente, a reexaminar el objeto del juicio a fin de buscar en su seno estas propiedades que motivan el comportamiento de la minoría» (Doms y Moscovici, 1985, pág. 98). Y es que, como dice el propio Moscovici, las minorías pueden ser fuentes efectivas de influencia, a condición de que su estilo de comportamiento sea percibido como el reflejo de su consistencia, de su seguridad y de su compromiso respecto a un punto de vista, como constató él mismo en el experimento clave para el desarrollo de esta línea de investigación (Moscovici, Lage y Naffrechoux (1969).

En efecto, una minoría consistente puede influir en los juicios públicos de los miembros del grupo mayoritario. La consistencia, pues, es fundamental y hasta necesaria, pero no suficiente. Hay que tener en cuenta también, como mostró Nemeth, cómo sea interpretada esa consistencia por los miembros de la mayoría. La consistencia de la minoría puede interpretarse como reflejo de una fuerte convicción interna, pero también puede interpretarse como reflejo de dogmatismo y tozudez. En definitiva, para que

una minoría ejerza influencia es necesario que disponga de un punto de vista coherente, bien definido, que esté en desacuerdo con la norma dominante de forma moderada o extrema, y que podamos calificar su posición como ortodoxa o heterodoxa. Pero todo ello no es suficiente. Es necesario también que estas características sean reconocidas por la mayoría. Además, cuando un miembro de la mayoría se enfrenta a una minoría consistente, ello produce en él dos tipos de conflicto: uno interpersonal y otro cognitivo. Respecto del primero, ese individuo no «se pasará» a la minoría, pues quedaría mal ante los otros miembros de la mayoría e incluso ante sí mismo, pues sería asociarse a un punto de vista desviado dentro de su grupo de pertenencia. De ahí que no se someta *públicamente* a la mayoría. Sin embargo, el conflicto cognitivo que aún persiste debido a la presencia de dos juicios divergentes relacionados con un sólo objeto, podría disminuir e incluso resolverse en el ámbito *privado*.

¿EXISTEN DOS PROCESOS DE INFLUENCIA SOCIAL O SÓLO UNO?

Pronto surgió una polémica de cierto alcance: la influencia minoritaria y la mayoritaria, ¿se rigen por los mismos principios, subyacen a ambos fenómenos los mismos procesos psicosociales? Es decir, ¿se trata de un mismo proceso o de dos diferentes? Mientras algunos autores afirman que ambos procesos son similares y que sólo se diferencian en grado (Latané y Wolf, 1981, etc.), otros, entre los que me encuentro, abogan por una clara diferenciación entre ambos tipos de influencia (Maass y Clark, 1984; Moscovici, 1976; Mugny, 1980; Nemeth, 1986, etc.): los procesos subyacentes a ambas modalidades de influencia social son diferentes (dependencia y poder en un caso, consistencia comportamental en el otro). El propio Moscovici afirma que la influencia mayoritaria y la minoritaria son dos tipos opuestos de influencia. Aquélla produce influencia manifiesta, pública y directa, y ésta produce influencia latente, privada e indirecta, es decir, que «la influencia mayoritaria opera en la superficie, mientras que la minoritaria tiene efectos profundos» (Moscovici y Lage, 1976, pág. 163). En resumidas cuentas, «la influencia minoritaria se traduce en un verdadero comportamiento de *conversión*, sutil proceso de modificación cognitiva o perceptiva, por el cual una persona continúa dando su respuesta habitual, mientras que implícitamente adopta las opiniones o las respuestas de otros sin que sea consciente necesariamente de ello y aunque no sienta deseo alguno de hacerlo» (Paicheler y Moscovici, 1985, pág. 193).

Más en concreto, y aplicando a los procesos de influencia social el modelo de cambio de actitud de Petty y Caccioppo (1981), las minorías y las mayorías utilizarían diferentes procesos cognitivos: las minorías inducen un pensamiento activo que lleva a cambios permanentes de actitud, mientras que las mayorías inducirán a un procesamiento periférico de la información que llevará sólo a una aceptación pública. Como vemos, esta aplicación de la teoría de Petty y Caccioppo se parece mucho a la noción de

conversión de Moscovici (1980), según la cual una minoría consistente suscitará un *proceso de validación* en el que el sujeto expone argumentos y contraargumentos que llevan a cambios de actitud internalizados, mientras que, por el contrario, la mayoría suscitará un *proceso de comparación* en el que el sujeto simplemente compara las opiniones contrapuestas sin prestar mucha atención al problema en cuestión. Aquí el conflicto de opiniones será resuelto por la aceptación pública mientras que la persona mantiene en privado sus actitudes iniciales. Es más, una fuente mayoritaria de influencia abre un proceso de comparación social (Festinger, 1954) que hace que su influencia sea pública y manifiesta. Por el contrario, una fuente minoritaria de influencia parece provocar un proceso de validación (Moscovici y Personnaz, 1980) donde el propio objeto es reevaluado cognitivamente. De ahí que la diferencia crítica entre las dos formas de influencia puede que no sea la cantidad sino la *calidad* de la actividad cognitiva que es capaz de estimular la fuente de cada uno de los tipos de influencia. «Así, estos experimentos proporcionaron una primera evidencia de que la aceptación privada de la posición minoritaria estaba mediatizada por la generación de argumentos y contraargumentos, mientras que la sumisión pública no estaba relacionada con la cantidad o dirección de la actividad cognitiva» (Maass y Clark, 1983, pág. 212), lo que explica también que la influencia minoritaria sea mucho más creativa que la mayoritaria.

INNOVACIÓN Y PROCESOS COGNITIVOS

Aunque ya hemos mostrado en este capítulo, al menos indirecta o implícitamente, la enorme importancia que tienen los procesos cognitivos en los fenómenos de innovación, insistamos algo más en ello, pues tal importancia es aún mayor aquí, si cabe, que en el caso de la normalización o el conformismo. De hecho, como sostiene Mugny (1981), para que las minorías ejerzan influencia *la consistencia comportamental es necesaria pero no suficiente*. Y no es suficiente porque los comportamientos de las minorías no son simplemente captados y percibidos por los miembros de la mayoría, sino que son *interpretados*. Y aquí es donde los factores cognitivos desempeñan un papel importante. En concreto, existen varios factores de naturaleza cognitiva que van a ser fundamentales en este tipo de influencia:

a) *Incertidumbre y conflicto cognitivo*: Como se sabe, es el conflicto cognitivo lo que da origen a la *incertidumbre*. Antes de intentar persuadir a una persona para que nos crea, tratamos primero de hacerle dudar de sus propias opiniones. Lewin hablaba en este sentido de *deshielo cognitivo*. Es lo que suelen hacer los llamados *lavados de cerebro* (políticos, religiosos, etcétera): cuanto mayor sea el conflicto más profunda será la influencia, pues cuando existe incertidumbre es relativamente fácil conseguir influencia, sobre todo cuando al individuo incierto se le ofrece una alternativa sostenida por un *estilo de comportamiento consistente*, pues ese comporta-

miento será percibido como más autónomo y se ha encontrado que las personas que son percibidas como poseyendo autonomía ejercen una gran influencia. «La consistencia en el comportamiento se interpreta como una señal de certeza, como la afirmación de la voluntad de atenerse inquebrantablemente a un punto de vista dado y como reflejo del compromiso por una opción coherente e inflexible» (Moscovici, 1981, pág. 151). Y es que la innovación se basa en dos conceptos claves, la consistencia y el conflicto, y ambos, como hemos visto, tienen mucho que ver con los factores cognitivos. De ahí la importancia del *conflicto cognitivo* provocado por el desacuerdo manifiesto entre el juicio propio y la respuesta del otro. En efecto, el propio Moscovici (1980) afirma que el conflicto cognitivo ante la percepción del desacuerdo, producto de la incertidumbre, será más frecuente e intenso en el caso de la influencia minoritaria que en el caso de la mayoritaria, pues en esta última no siempre existe aceptación privada sino sólo mera sumisión externa, generalmente a causa de las presiones del grupo a conformarse y de su capacidad para premiar o castigar (Festinger, 1953). Sin embargo, en la influencia minoritaria *siempre* hay aceptación privada.

b) *Los procesos de categorización y representación social*: la influencia de la minoría dependerá también en gran medida de otro factor de tipo cognitivo, como es el proceso de categorización de esa minoría, ya que «la imagen de la minoría elaborada en el curso de la negociación es esencial para el proceso de influencia ejercido por la minoría» (Moscovici y Poitou, 1972, pág. 187), pues una vez percibida la consistencia minoritaria, falta todavía dar un sentido, un significado a los comportamientos de la minoría. Para ello los miembros de la población elaboran una *representación* de la minoría. Si la consistencia de la minoría es percibida por la población como debida a firmeza y autoconvencimiento, ejercerá influencia. Si, por el contrario, es percibida como debida a rigidez y dogmatismo, entonces no la ejercerá. De ahí el enorme interés que, como luego veremos, tiene el poder en hacer que la población vea a la minoría como dogmática y rígida.

c) *Conversión*: aunque ya hemos dicho algo sobre este fenómeno, expliquémoslo mejor, subrayando sus componentes cognitivos. «El fenómeno de la conversión se refiere a todos los cambios que se producen y de los que no nos damos cuenta hasta mucho más tarde, después de haber sufrido una influencia» (Moscovici y Mugny, 1987, pág. 12). Este fenómeno está íntimamente relacionado con el llamado *efecto del durmiente* (*sleep effect*), descubierto en los años 50 por los investigadores de Yale. En efecto, muchos experimentos del programa de estudios sobre la comunicación y el cambio de actitudes de Yale (Hovland y Weiss, 1951) demostraron la existencia de una fascinante interacción entre la credibilidad de la fuente y el transcurso del tiempo en el cambio de actitud. De modo específico, estos estudios demostraron que el grado de cambio de actitud producida por una fuente de alta credibilidad disminuye con el tiempo, como se podría esperar a causa del olvido del contenido, mientras que el grado de cambio de actitud producida por una fuente de baja credibilidad, y esto

es ya más sorprendente, se incrementa con el tiempo. La explicación propuesta es la siguiente:

Inicialmente los sujetos desestiman el mensaje debido a que proviene de una fuente de baja credibilidad, y por tanto suprimen cualquier cambio de actitud que pudiera resultar del mensaje mismo (esto habría ocurrido si los sujetos no hubieran conocido nada acerca de la credibilidad de la fuente). Sin embargo, los sujetos olvidan en seguida quién proporcionó la información. Es decir, la fuente y el mensaje se disocian en la memoria. Como resultado de esto, el mensaje produce una actitud de cambio retardado debido a que la clave desestimada (fuente de baja credibilidad) no está muy pareja con el contenido del mensaje (Perlman y Cozby, 1985, pág. 107).

Ya en el campo de la innovación, pronto mostró Moscovici (Moscovici, Lage y Naffrechoux, 1969) que la minoría ejerce una influencia más importante sobre el código perceptivo de los sujetos que sobre sus evaluaciones explícitas, lo que explica que su influencia sea más a un nivel latente que manifiesto, incluso sin ser conscientes de tal influencia los propios sujetos. Aunque los miembros de la población rechazan, en principio, el punto de vista de la minoría, ya que no desean ser identificados con ellos, sin embargo la coherencia y la certeza con que se afirma esta respuesta van a desencadenar un proceso de validación, o sea, un esfuerzo intelectual y perceptivo intenso. En consecuencia, difícilmente la minoría ejercerá su influencia durante la interacción, pero resulta más fácil cuando desaparece el peligro de ser clasificado como desviado. Es decir, confrontados con las mayorías, los sujetos llevan a cabo una comparación social de sus respuestas con las de la mayoría, y tienden a resolver el conflicto social de una forma manifiesta y abierta: conformándose públicamente a las respuestas de la mayoría. Por el contrario, cuando se ven confrontados con una minoría, no hacen esa comparación en el plano público, sino que se centran en el objeto e intentan buscar una definición válida de ese objeto para el que las minorías son o proponen una alternativa, lo que constituye una poderosa fuente de cambio, con lo que, además, las minorías pueden estimular el pensamiento creativo en tareas de solución de problemas (Mucchi-Farina y cols., 1991; Nemeth, 1992). Además, un fenómeno psicosocialmente tan interesante como la conversión religiosa o política no habría podido ser estudiado adecuadamente, a nivel psicológico y psicosocial, sin los estudios sobre la innovación, lo que demuestra lo fértil que puede ser este campo de investigación de la influencia minoritaria.

d) *Naturalización*: ya hemos dicho que el grado de influencia que ejerce una minoría depende fundamentalmente de cómo sea interpretada la consistencia de su conducta. Pues bien, se llama *naturalización* al hecho de que la desviación y la consistencia de la minoría se interpretan como debidas a propiedades estables, naturales e idiosincrásicas de esa minoría. Esta naturalización puede tomar diversas formas: *biologización* (porque es negro, porque es mujer, etc.), *psicologización* (es su carácter, es paranoico, etc.) o

sociologización (es sindicalista, es político, es comunista, etc.). Por su parte, Mugny y Papastamou (1980) mostraron experimentalmente cómo la psicologización puede arruinar una influencia minoritaria potencialmente alta. Se trataría, pues, de factores cognitivos, en concreto de procesos de atribución. De ahí el enorme interés que tiene el poder en conseguir, por ejemplo, a través de los medios de comunicación, que los miembros de la población «naturalicen» la consistencia de la minoría, de tal forma que la interpreten en términos de «actúan así porque son criminales», «porque están locos», «porque son comunistas», etc., dado que en este caso la influencia de la minoría se verá muy reducida, si no totalmente eliminada, dado que la influencia social consiste en una redefinición de la identidad psicosocial. O sea, que acercarse a una fuente de influencia consiste no sólo en adoptar, total o parcialmente, su respuesta, sino en apropiarse total o parcialmente, sus características estereotípicas. Y nadie quiere identificarse con los criminales ni con los locos.

Personalmente me resultan enormemente interesantes estos estudios de Moscovici, Mugny y colaboradores. Además, aprecio en ellos un gran avance con respecto a la psicología social norteamericana. Pero todavía poseen, en mi opinión, una fuerte dosis de *ingenuidad ideológica y política*, como muestra Tomás Ibáñez (1987), quien, aunque parte de la constatación de que los trabajos de Moscovici han supuesto un cambio radical y positivo en el campo de la influencia social, se aleja de su explicación de la influencia minoritaria, y propone una explicación alternativa en términos de mecanismos de resistencia y de relaciones de poder. Lo que más critica Ibáñez a estos autores es su marcado sesgo cognitivista. Y estos sesgos cognitivistas e individualistas de la teoría de la conversión parecen provenir, según Ibáñez, de la tendencia a subestimar la importancia del poder social y del conflicto social que siempre se hallan presentes en todo proceso de influencia social. «Ignorar la realidad del poder que juega constantemente entre la fuente y el sujeto nos lleva imperceptiblemente a tratar el conflicto social como si se tratase de un conflicto cognitivo o, más exactamente, a no tener en cuenta sino la vertiente cognitiva e individual de un fenómeno profundamente anclado en lo social» (Ibáñez, 1987, pág. 228). Más en concreto, añade Ibáñez (pág. 232), «es el dispositivo formado por el conflicto social de una parte, por la presión de las normas sociales por otra parte, y, en fin, por los juegos de poder, con sus costos sociales implícitos, lo que explica la naturaleza y los efectos de la influencia minoritaria». De ahí que extraiga estas tres implicaciones: 1) las minorías no ejercerán una influencia real sino en la medida en que su mensaje se inscribe dentro de las grandes líneas de la evolución social; 2) la sociedad es de una naturaleza tal que sus mecanismos reguladores son *a la vez* reproductores y modificadores de lo que ya está instituido: la naturaleza del sistema está asegurada, pero su evolución constante está igualmente asegurada; y 3) más que provenir de los *márgenes* o de la periferia, las innovaciones son, a menudo, engendradas *en el centro del sistema*, aunque sean minorías las que se sensibilizan primero y las que antes empujan al cambio. «Las minorías no son frecuentemente

sino los receptores precoces de un cambio que ya está en el centro del sistema, cambio que ellas explicitan y contribuyen a difundir» (Ibáñez, 1987, pág. 234). Por tanto, las minorías eficaces no son las *directamente* productoras de cambio social, sino sólo el instrumento que asegura su difusión. Y el hecho de que con frecuencia sean reprimidas no significa sino la complejidad de las instituciones sociales, donde no todos sus elementos evolucionan a la vez, lo que, dicho sea de paso, contribuye además a evitar cambios demasiado rápidos o demasiado profundos. «Son los elementos de la mayoría los que retoman y difunden las posiciones minoritarias, *en tanto que ello no les ponga en peligro a ellos mismos*. En última instancia, pues, son los centros del poder los que *deciden* si una innovación, metabolizada por los elementos mayoritarios, va a poder continuar extendiéndose lentamente en el tejido social, o bien si es necesario, hacerla abortar» (Ibáñez, 1987, pág. 235). Por consiguiente, concluye Tomás Ibáñez, si queremos conocer bien el fenómeno de la conversión se hace necesario: *a)* introducir plenamente el fenómeno del poder, principalmente bajo el aspecto de los costos sociales sufridos por los minoritarios; y *b)* acentuar la dimensión social del conflicto, en lugar de la dimensión cognitiva.

CONCLUSIÓN

En conclusión, «los dos factores fundamentales para entender la influencia social en un contexto intergrupar son la identificación y el conflicto que crean los juicios divergentes mantenidos por una fuente de influencia. En unos casos la divergencia crea conflicto por los presupuestos epistemológicos de la tarea, en otros porque el intragrupo ve así amenazada su existencia, en otros porque pone en jaque la aplicación de determinados valores que el individuo acepta» (Pérez y Mugny, 1996, pág. 485). Si examinamos las minorías ideológicas (los grupos antimilitaristas o antinucleares) observamos que están enfrentadas, por una parte al poder, y por otra a la población, que es el blanco real de la influencia. Ahora bien, si la minoría quiere influir sobre la población deberá ser consistente, para poder así aparecer como una alternativa social al poder. Frente al poder, el bloqueo de la negociación es la estrategia más adecuada. Sin embargo, para influir sobre la población, la minoría deberá mostrarse abierta a la negociación, para evitar ser percibida por la población como rígida y dogmática. Ahora bien, el contexto social va a ser crucial, pues un mismo comportamiento de la minoría puede ser juzgado como rígido y dogmático, o como independiente y original, dependiendo del contexto. Y en gran medida, ese contexto lo establece el poder, lo establece quien detenta el poder, para así defenderse a sí mismo contra las minorías y su influencia, promoviendo en la población una muy concreta interpretación de la desviación. De esta manera, el comportamiento de la minoría no sería visto como una alternativa al poder, sino como un mero reflejo de la psicología (a menudo patológica) de esa minoría. Ello explicaría la enorme dificultad que tienen las

minorías para conseguir influencia directa. Pero lo que sí consiguen es influencia latente: *conversión*.

En resumen, la influencia que ejerce la minoría sobre la población dependerá de cómo esa población perciba a la minoría y de qué representación se haga de ella. Ahora bien, estas percepciones y representación se ven determinadas por dos cosas: *a)* las producciones ideológicas que determinan las modalidades de la captación de la minoría por la población; y *b)* la noción de la identidad: mediante sus identificaciones con grupos y categorías sociales los individuos definen su propia identidad. Más en concreto, según Mugny y Papastamou (1982) la influencia social es algo complejo que funciona siguiendo estas tres etapas: 1) el sujeto define a la fuente de influencia como perteneciente a una categoría social particular; 2) el sujeto *conoce* las características estereotípicas de esta categoría; y 3) cuando adopta la respuesta de la fuente o se acerca a ella, dejándose influir, se asigna a sí mismo no sólo esta respuesta sino también las características estereotípicas de la fuente.

En todo caso, como mostró Nemeth (1986), incluso cuando la minoría no consigue influir en la dirección que pretende, sin embargo, siempre influye positivamente, en el sentido de que la minoría, al menos, nos obligará a ver las cosas desde un ángulo diferente, nos llevará a asumir una posición más creativa e incluso, tal vez, a encontrar soluciones verdaderamente mejores para los problemas a que nos enfrentamos.

Finalmente, y como crítica al modelo de Moscovici, además de las críticas que le hacía Ibáñez, estoy también de acuerdo con Álvaro (1995, pág. 73), en:

la identificación entre minoría y cambio e innovación social, y mayoría y orden social no es necesariamente correcta. También el cambio y la innovación social pueden ser promovidos por una mayoría, existiendo minorías que mantienen posiciones dominantes y contrarias al cambio social. En este sentido, y de una forma paradójica, existe una confluencia, todo lo indirecta e inintencionada que se quiera, pero real, entre los teóricos de la influencia minoritaria y los teóricos de principios de siglo sobre el comportamiento de masas. Ambos «comparten» una idea «negativa» del comportamiento colectivo en un caso y de la influencia mayoritaria en otro. Asimismo, el uso de una metodología experimental para el estudio de la influencia minoritaria resulta insuficiente para abordar un tema de la complejidad del que nos ocupa. Si se entiende el cambio social como un proceso diacrónico e histórico, difícilmente puede estudiarse utilizando exclusivamente una metodología experimental. Estudiar un fenómeno tan complejo requiere de la utilización de una metodología variada que sea capaz de dar una explicación del fenómeno de forma más precisa.

CAPÍTULO XII

Las actitudes

INTRODUCCIÓN

Es éste uno de los temas más clásicos de la psicología social y, a la vez, de los más actuales así como uno de los que más investigación recibe y sobre el que se publica un número creciente de trabajos, incluyendo algunos interesantes libros como los de Eagly y Chaiken (1993), Shavitt y Brock (1994), Stiff (1994), Petty y Krosnick (1995), etc. De hecho, no hace mucho escribían Olson y Zanna (1993, pág. 118) en su revisión en el *Annual Review of Psychology*: «Estamos abrumados por la gran cantidad de artículos y capítulos sobre actitudes que han aparecido a lo largo de los últimos tres años», viéndose obligados a excluir varios cientos de ellos para poder hacer la revisión. Algo similar podrían decir quienes hicieron la última revisión del *Annual* (Petty y cols., 1997) o la de Petty y Wegener (1997) en la 4.^a edición del *Handbook of Social Psychology*. «Las actitudes tal vez sean el concepto más interdisciplinar de las ciencias sociales. Los economistas dedican gran atención a las actitudes de los consumidores... Los politólogos usan las actitudes como su principal medida de las preferencias políticas y como predictor de la conducta de voto. Los sociólogos caracterizan la sociedad sirviéndose de las distribuciones de actitudes, asumiendo que los cambios en estas distribuciones son indicadores de cambio social» (Latané y Nowak, 1994, pág. 219). Y desde luego, el concepto de *actitud* «es probablemente el más distintivo e imprescindible... en la psicología social norteamericana contemporánea» (Allport, 1954, pág. 43). Es más, de alguna manera casi podemos decir que la psicología social, *tal como la conocemos en este siglo XX*, nace en los Estados Unidos y lo hace como estudio de las actitudes, de la mano principalmente, en sus inicios, de Thomas y Znaniecki (1918), para quienes el concepto de actitud permi-

tía captar el momento subjetivo del proceso de cambio social. Sin embargo, fue transformándose paulatinamente en un concepto casi exclusivamente psicológico e intraindividual, tanto en psicología social como incluso en la sociología, como consecuencia tanto de la progresiva individualización y psicologización de nuestra disciplina como del temprano desarrollo, ya en los años 20, de técnicas para su medición.

En todo caso, si nos ha interesado tanto, y nos sigue interesando, el tema de las actitudes es por una razón obvia: porque creemos que está muy estrechamente relacionado con las conductas. Lo que realmente nos interesa modificar es la conducta, pero creemos que ello lo conseguiremos mejor modificando primero las actitudes. Como dice Stahlberg y Frey (1990), el cambio de actitudes se concibe, no sólo en la investigación psicosocial sino también en la vida cotidiana, como un significativo punto de partida para modificar la conducta.

Probablemente los tres temas más estudiados en psicología social hayan sido éstos: los grupos, la influencia social y las actitudes. Pues bien, si algunos afirmaban que era la influencia social el aspecto central de nuestra disciplina, también se ha llegado a decir, por ejemplo G. Allport, que el concepto de actitud es el más importante y el más frecuentemente utilizado en psicología social e incluso algún psicólogo social, como por ejemplo Collins, ha defendido que la psicología social es el estudio de las actitudes sociales. De hecho, la bibliografía sobre este tema es ya prácticamente inabarcable. Ya Newcomb (1966, pág. 168) en un trabajo de 1956 estimaba en 9.426 los artículos y 2.712 los libros aparecidos en inglés en los treinta años anteriores, y el ritmo de publicaciones ha continuado siendo cada vez mayor y, aunque hubo un importante descenso durante los años 70 (Lambers, 1980), luego volvió a crecer, hasta el punto de que las últimas revisiones del tema (Eagly y Himmelfarb, 1978; Cialdini y cols., 1981; Cooper y Croyle, 1984; Olson y Zanna, 1993; Petty y cols., 1997) indican que ese descenso duró poco tiempo, de tal forma que hacia 1977 ya ascendió de nuevo y no ha dejado de hacerlo hasta el momento.

CONCEPTO, DEFINICIÓN Y NATURALEZA DE LAS ACTITUDES

En psicología social, el concepto de actitud constituye una sutil trampa intelectual. Sin duda no existe ningún otro campo en que las investigaciones descriptivas (encuestas), fundamentales (experimentos), metodológicas (escalas de medición) sean tan numerosas, pues cubre toda la historia de la disciplina hasta nuestros días. Y no obstante, no hay concepto que haya sido objeto de tantas definiciones diferentes. Para ciertos autores, este concepto es indispensable, para otros, inútil. En suma, se hacen numerosos y serios estudios sobre las condiciones y los procesos del cambio de actitudes, pero se ignora lo que son estas últimas y este hecho parece carecer de importancia (Montmollin, 1985, pág. 118).

De ahí que nosotros sí le demos importancia.

El término *actitud* fue introducido en nuestra disciplina por Thomas y Znaniecki (1918), como *actitud social*, para explicar las diferencias comportamentales existentes en la vida cotidiana entre los campesinos polacos que residían en Polonia y los que residían en los Estados Unidos. Desde entonces han sido muchas las propuestas de definición que se han hecho, destacando ésta de Rosenberg y Hovland (1960, pág. 3): las actitudes son «pre-disposiciones a responder a alguna clase de estímulo con ciertas clases de respuesta». Más específicamente, de las múltiples definiciones existentes podemos concluir que una actitud es una predisposición aprendida a responder de una manera consistentemente favorable o desfavorable a un objeto dado (objeto físico, personas, grupos, etc.).

Existen básicamente dos tipos de concepciones de la actitud: *la concepción multidimensional*, que es la más seguida tradicionalmente en psicología social, y que considera que la actitud tiene tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual) y *la concepción unidimensional*, que está ganando terreno en los últimos años y que enfatiza la dimensión afectiva o evaluativa como la más importante o incluso la única. Así, Eagly (1992), o Petty y Caccioppo (1981, pág. 7), para quienes «el término *actitud* debería ser usado para referirse a un sentimiento general, permanentemente positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema». También Ajzen y Fishbein (1980) defienden este modelo de componente único. No niegan la existencia de un componente cognitivo aunque sí que éste sea una parte de la actitud. Además, como subrayan Cooper y Croyle (1984), aunque el enfoque cognitivo sigue siendo central en este campo, sin embargo, se está dando cada vez más protagonismo al afecto y la motivación (por ejemplo, Abelson y cols., 1982 proporcionan un fuerte ejemplo del papel desempeñado por el afecto en las actitudes políticas). Con ello se vuelve a etapas anteriores: el afecto refleja la motivación. La gente es vista como motivada a adoptar actitudes, a cambiar las actitudes existentes, y a actuar de forma consistente con sus actitudes como una función de los constructos motivacionales. Y es que «el trabajo en el cambio de actitudes no ha sido nunca puramente cognitivo ni tampoco puramente motivacional. Tal vez haya sido ésta una razón por la que ha durado tanto tiempo y ha resistido el cambio de las modas experimentales. Nuestra revisión sugiere que el énfasis de la investigación en el cambio de la actitud durante los últimos años ha estado en el lado cognitivo. Pero se han oído significativas llamadas para volver al otro lado. Sospechamos que el péndulo atraído por las cogniciones ha llegado cerca de la cúspide de su arco y que los próximos años veremos una mejor atracción ejercida por las fuerzas motivacionales» (Cooper y Croyle, 1984, pág. 422).

Sin embargo, ha existido desde hace mucho, aunque cada vez menos, un relativo consenso en cuanto a la naturaleza tridimensional de la actitud, cuyos tres componentes son fuertemente consistentes entre sí, de tal forma que es muy difícil modificar uno sin modificar los otros, y al contrario, es sumamente probable que cambien los otros dos componentes cuando se modifica uno de ellos. Más específicamente, estos componentes son: a) *Per-*

ceptivo o cognitivo: consiste en las creencias de un individuo acerca de un objeto determinado; b) *Afectivo o sentimental*: se refiere a las emociones, los sentimientos vinculados a un determinado objeto, y es lo que dota a las actitudes de su carácter motivacional; y c) *Comportamental o reactivo*: incluye toda inclinación a actuar de una manera determinada ante el objeto de dicha actitud. En definitiva, como señala Rodríguez González (1989, pág. 202), desde muy pronto vio la psicología social la enorme potencia del conocimiento de las actitudes como instrumento de influencia sobre la conducta de individuos, grupos y colectividades, partiendo de lo que luego se ha llamado *postulado de congruencia*; es decir, de la relación causal directa entre actitud y conducta. Hasta tal punto cobró importancia el estudio de las actitudes que, como ya hemos dicho, algunos autores llegan a identificarlo con la propia psicología social. Sin embargo, el concepto de actitud ha sido también objeto de muchas críticas desde que Symonds (1927) afirmara que era totalmente superflua su utilización, ya que es un mero nombre que duplicaba el viejo término de *hábito*, hasta Doob (1947), quien desde supuestos conductistas, le niega al concepto de actitud todo carácter científico, pasando por Strauss (1945) que desde la perspectiva del Interaccionismo Simbólico y tras calificarlo como un concepto confuso y no técnico, lo rebaja a la categoría de simple instrumento del sentido común.

En todo caso, subraya Rodríguez González (1989), en psicología social, al menos desde 1920, ha prevalecido la orientación mentalista sancionada definitivamente por Thomas, que ya a partir de 1900 había dictado lecciones sobre *actitudes sociales* en el sentido que luego quedará reflejado en el prólogo a la conocida obra que escribió junto con Znaniecki. A partir de ahí, la psicología social, con unas u otras matizaciones, entenderá las actitudes como formas de relación de un sujeto con un objeto social. La actitud es *social* porque se aprende o adquiere en el proceso de socialización, porque se suele compartir con otras personas y porque se refiere a objetos de naturaleza y significado claramente sociales. Esto ya lo decía hace años Torregrosa (1968, pág. 157):

Quiero poner de manifiesto que muchas actitudes no son sólo sociales en el sentido de que su objeto es un valor social cuya contrapartida subjetiva son las actitudes, o que éstas están socialmente determinadas —son aprendidas en los procesos de interacción social—, sino también en el sentido de que constituyen propiedades o características de grupos y situaciones sociales, creencias y modos de evaluación de los mismos, independientemente de que lo sean de los miembros individuales de tales grupos y situaciones; y que, por tanto, la perspectiva teórica adecuada para su comprensión y explicación debe ser una perspectiva sociológica.

De ahí que estemos ante un concepto tanto individual, ya que desempeña un papel importante en el funcionamiento psicológico de las personas, como psicosocial, dada su capacidad para insertar al individuo en su medio social, y en el que el elemento que, con el tiempo, más interés fue la supuesta relación existente entre la actitud y la conducta.

Ha sido Allport (1935, 1954) quien más a fondo ha estudiado la historia del concepto de actitud en psicología social, y quien ha señalado las razones de esta casi unánime aceptación (1966, pág. 60): *a)* se trata de un concepto que difícilmente puede ser adscrito a alguna escuela o teoría concreta y por ello es fácilmente utilizable por varios autores; *b)* por su naturaleza escapa a la vieja polémica herencia-ambiente; *c)* es susceptible de ser aplicado tanto a los individuos como a los grupos (actitudes colectivas); y *d)* es un lugar de encuentro para psicólogos y sociólogos.

Finalmente, ¿por qué la gente adopta actitudes? La respuesta es sencilla, al menos desde una óptica funcionalista: la gente adopta actitudes porque le son útiles, porque cumplen unas funciones muy concretas, entre ellas las siguientes: *a)* nos ayudan a comprender el mundo que nos rodea, organizando y simplificando una entrada muy compleja de estímulos procedentes de su medio ambiente; *b)* protegen nuestra autoestima, haciendo que evitemos verdades desagradables sobre nosotros; *c)* nos ayudan a adaptarnos a un mundo complejo, haciendo más probable que reaccionemos de modo que aumente al máximo nuestras recompensas procedentes del entorno; y *d)* nos permiten expresar nuestros valores fundamentales.

MEDIDA DE LAS ACTITUDES

Como es obvio, resulta imposible medir las actitudes directamente, ya que no son objetos físicos que están ahí, sino constructos hipotéticos que inferimos para explicar otras cosas. Como es bien sabido, las actitudes no pueden ser observadas directamente, sino que debemos inferirlas a partir de la conducta observable. De ahí que se acuda a medir *indicadores* de las mismas, como pueden ser las opiniones o creencias de las personas (medidas directas) o incluso aspectos fisiológicos, como la tasa cardíaca o la respuesta galvánica de la piel (medidas indirectas).

Aunque deberíamos dedicar al menos uno o dos capítulos a este aspecto, a la medición de las actitudes, sin embargo, al no poder hacerlo, resumiremos este apartado todo lo posible, comenzando por las medidas directas, entre las que sin duda alguna, las *escalas* son las más conocidas y utilizadas. La primera contribución importante a este tipo de mediciones proviene de Thurstone (1929; Thurstone y Chave, 1929) cuando aplicó los métodos psicométricos al estudio de la medición de actitudes (véase López, 1985, páginas 237-250). Como dice López (1985, págs. 238-239), el continuo psicológico de actitud que trata de estudiarse con esta técnica parte de un conjunto de juicios y opiniones que están distribuidos en una escala de 11 puntos, en la que el punto 1 de la misma representa el extremo más favorable respecto a la actitud; el punto 6 representa una posición de indiferencia o neutra de actitud; y el punto 11 supone el otro extremo desfavorable a la actitud.

Poco después, Likert (1932) propuso un nuevo tipo de escala que con el tiempo se haría mucho más popular aún que el de Thurstone, posiblemente a causa de su mayor sencillez (véase López, 1985, págs. 251-260).

Como afirmaba el propio Likert, «nuestro interés está orientado a demostrar que incluso escalas más breves y sencillas como éstas expresan diferencias de actitudes definidas y fiables». En estas escalas, como se sabe, cada ítem aparece como un juicio o una afirmación con la que el sujeto debe decir si está de acuerdo o en desacuerdo y en qué grado, de esta manera: el sujeto debe señalar en cada una de las frases el grado en que está de acuerdo (totalmente de acuerdo, moderadamente de acuerdo, indiferente, moderadamente en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, aunque a veces en lugar de cinco se proponen siete alternativas). Estas escalas suelen poseer más altos coeficientes de fiabilidad que las escalas Thurstone. Peor conocida y menos utilizada es la escala de Guttman (1950): se trata de una técnica que presenta diferencias básicas en relación con las dos anteriores que hemos visto, pues mientras estas últimas, con intervalos iguales y estimaciones sumadas, suministran sistemas para la selección de un conjunto de ítem que habrán de constituir el instrumento de medida, en cambio, el análisis escalar de Guttman sólo se ocupa de la evaluación de tales ítem una vez que han sido seleccionados mediante cualquier otro método (véase López, 1985, págs. 260-274). Menos utilizada todavía es la técnica de discriminación escalar de Edwards y Kilpatrick (1948) (véase López, 1985, págs. 274-278). Como señala López, el procedimiento de discriminación escalar no es una contribución nueva en la selección de ítem, ya que combina elementos tomados de la técnica de Thurstone con los de la de Likert con el fin de llegar a la construcción de un sistema de tipo Guttman, pero constituye un interesante procedimiento de selección de los ítem que conserva y supera las mejores ventajas de las técnicas anteriores. Además, de las escalas de actitudes, entre las medidas directas destaca, por su utilidad y popularidad, el *Diferencial Semántico* (véase Ross, 1985, págs. 224-231; y Bechini, 1986).

Finalmente, existen también medidas indirectas, de las que las más estudiadas son las que acuden a las respuestas fisiológicas (véase Petty y Caccioppo, 1983). Con estas técnicas el sujeto es consciente de que está siendo observado, pero no sabe que está siendo evaluada su actitud, es decir, no tiene control sobre sus respuestas respecto al objeto de la evaluación. Entre las respuestas fisiológicas más utilizadas para medir actitudes sobresalen las dos siguientes: a) *La dilatación de la pupila*: por ejemplo Hess, Seltzer y Shlien (1965), partiendo del hecho de que la pupila tiende a dilatarse cuando observa un estímulo en el que tiene especial interés, investigaron la dilatación de la pupila de cinco varones heterosexuales y cinco homosexuales al observar fotos de hombres y mujeres desnudos o parcialmente desnudos. Los cinco heterosexuales mostraron una mayor diferencia en la dilatación media que los cinco homosexuales cuando veían las fotografías de mujeres; b) *La respuesta galvánica de la piel*: esta respuesta, que «tiende a ocurrir cuando la persona está ansiosa o excitada...», consiste en un cambio en la conducción eléctrica de la piel que puede manifestarse sudando, con el incremento o decremento del flujo capilar, etc. Generalmente, la respuesta se manifiesta por una caída en la resisten-

cia de la piel» (Ros, 1985, pág. 223). Esta técnica ha sido utilizada, por ejemplo, para medir los prejuicios.

Aparte de los problemas éticos implicados en la utilización de estas técnicas, pues los sujetos no saben con qué finalidad se observan y evalúan sus respuestas, existen también serios problemas de tipo metodológico. Así, bien puede suceder que esas medidas impliquen respuestas, como la salivación, parpadeo, contracción vascular, que hayan sido condicionadas a un estímulo verbal y, por un proceso de generalización semántica, aparezcan al responder a palabras, o bien que impliquen conceptos semejantes en significado al estímulo original. Por ejemplo, Volkova informó de una serie de experimentos llevados a cabo en la Unión Soviética en los que ciertos sujetos fueron condicionados a salivar en respuesta a la palabra «bueno»; subsecuentemente, afirmaciones como «el joven pionero ayuda a su camarada» produjeron salivación máxima, mientras que afirmaciones como «los fascistas destruyeron muchas ciudades», producían salivación mínima.

RELACIÓN ACTITUD-CONDUCTA

La mayor parte del interés científico por las actitudes y su estudio radica en la hipótesis de que las actitudes y la conducta están relacionadas, o sea, el comportamiento de la gente refleja sus actitudes.

En el caso del prejuicio racial, saber que un grupo de personas blancas mantienen actitudes muy negativas hacia los negros invita a pensar que apoyarán políticas segregacionistas, votarán a senadores conservadores, vivirán en barrios monorraciales, evitarán el contacto con los negros, leerán periódicos y publicaciones de corte racista y evitarán las publicaciones liberales y las antirracistas, primarán en sus creencias aquellos aspectos que sean negativos para los negros, minimizando o ignorando cualquier aspecto positivo y se relacionarán con personas que mantengan actitudes y creencias parecidas (Morales y Moya, 1996, pág. 219).

Sin embargo, ¿hasta qué punto es posible predecir las acciones de una persona conociendo sus actitudes?

Ya en 1934, La Piere publicó un estudio, ya clásico, en el que mostraba que no existía mucha relación entre las actitudes y la conducta. En efecto, La Piere había viajado por los Estados Unidos con una joven pareja china, visitando 251 restaurantes y hoteles. Se les negó el servicio, debido a la raza de la pareja, sólo en un establecimiento. Seis meses después, envió a cada de los establecimientos que habían visitado un cuestionario que incluía esta pregunta: ¿aceptaría usted miembros de la raza china en su establecimiento? De los 128 que devolvieron el cuestionario (el 50 por 100 de los que había visitado), sólo uno respondió que sí, mientras que 118 (92 por 100) respondieron que no (9 respondieron que dependía de las circunstancias). Así, pues, la gran mayoría dijeron que no atendían a clientes chinos, en tanto que La Piere ya había comprobado que sí los atendían.

Pero estos datos no parecen tan demostrativos como a primera vista parece, puesto que tal vez resulte más fácil afirmar en un cuestionario que no se servirá a huéspedes chinos que negarse en la realidad a servirlos cuando se los tiene delante, máxime si, como en este caso, esos chinos acompañaban a un blanco, iban bien vestidos, etc. Pero al menos sirvió este trabajo para suscitar una gran cantidad de investigación sobre este problema. Por ejemplo, Wicker (1969) revisó más de 30 estudios que trataban sobre la consistencia actitud-conducta, y encontró que la correlación media entre las mediciones de las actitudes y las mediciones de las conductas fue aproximadamente de 0,30, relación claramente baja concluyendo de forma desalentadora que «había pocas pruebas para apoyar la existencia postulada de actitudes estables subyacentes dentro del individuo, las cuales incluyen tanto su expresión verbal como sus acciones» (Wicker, 1969, pág. 75).

Por mostrar un estudio concreto, Diener y Wallbom (1976) constataron que casi todos los estudiantes universitarios *dicen* que hacer trampa es moralmente incorrecto. Sin embargo, cuando estos autores pidieron a sus sujetos que realizasen una tarea de solución de anagramas (que se les dijo que medían el CI) y que se detuvieran cuando sonara una campana en la habitación, el 71 por 100 de ellos, haciendo trampa, siguieron trabajando después de que sonó la campana. En cambio, con otra muestra similar de sujetos, a los que se les hizo autoconscientes trabajando frente a un espejo mientras escuchaban sus voces grabadas, sólo el 7 por 100 hizo trampa, lo que nos indica que colocar espejos al nivel de los ojos en las tiendas presumiblemente disminuirían los hurtos al hacer a las personas más conscientes de sus actitudes contra el robo. Y es que las actitudes son, sin ninguna duda, *un* (no *el*) determinante de la conducta. Además, tampoco debemos olvidar que también la conducta influye en las actitudes y las modifica, como mostró Festinger.

Como consecuencia de estas investigaciones, en los primeros 70 muchos científicos sociales vieron el concepto de actitud como de poca utilidad. Sin embargo, como señalan Eagly y Himmelfarb (1978), recientemente la investigación actitud-conducta ha resurgido como consecuencia de que revisiones más recientes son considerablemente más optimistas al mostrar que las relaciones al menos moderadas son la regla y no la excepción cuando se estudian actitudes y conductas socialmente importantes en contextos de no laboratorio. Por ejemplo, la revisión de Cialdini y colaboradores (1981) muestra que en este tema se ha pasado en pocos años del pesimismo, o como mucho el escepticismo, a una perspectiva más optimista (véase también Zanna y cols. 1982). Finalmente, Cooper y Croyle (1984) señalan que la cuestión de si las actitudes predicen y/o causan la conducta no es ya la única que se plantea, sino que también interesa ya responder a estas otras dos: ¿qué es lo que mediatiza las relaciones actitud-conducta? Y ¿cómo pueden los psicólogos predecir mejor la conducta a partir de las actitudes? Y es que la pregunta «¿están correlacionadas las actitudes y la conducta?» no es muy útil, dado que resulta demasiado global e indiferenciada.

Sin duda alguna, este tema de la consistencia entre la actitud y la conducta ha avanzado muchísimo en los últimos diez años, habiéndose llegado a una etapa, de alguna manera superadora de las anteriores, que se centra en los procesos cognitivos mediacionales, como el modelo procesual de Fazio y colaboradores (1983). Así, como señalan Ajzen y Fishbein (1977), cuando la actitud medida es general —por ejemplo, una decisión como la de ayudar a una pareja de asiáticos particulares en el estudio de La Piere—, no debemos esperar una correspondencia estrecha entre las palabras y las acciones. En efecto, Fishbein y Ajzen nos informan de que en 26 de 27 de los estudios que ellos revisaron, las actitudes no predijeron la conducta. Pero las actitudes *predijeron* la conducta en todos los estudios que pudieron encontrar en los que la actitud medida era directamente pertinente a la situación. Por ejemplo, las actitudes hacia el concepto general de «conveniencia de la salud» predicen muy poco las prácticas específicas de ejercicio y dieta. Sin embargo, es más probable que el hecho de que las personas hagan *footing* dependa de sus opiniones acerca de los costos y beneficios del hacer *footing*. De la misma manera, las actitudes hacia la contracepción predicen en alto grado el uso de anticonceptivos (Morrison, 1989). Igualmente, las actitudes hacia el reciclaje (pero no las actitudes generales a favor del medio ambiente) predicen la participación en el reciclaje (Oskamp, 1991).

En definitiva, las actitudes son débiles predictoras de la conducta cuando los condicionamientos ambientales resultan tan fuertes que es difícil e incluso imposible ninguna conducta individual, es decir, cuando las normas sociales son tan fuertes que difícilmente cabe salirse de ellas. Así, por ejemplo, en los años 50 resultaba prácticamente imposible en una aldea castellana que una familia con actitudes contra la religión católica no llevara a su hijo a hacer la primera comunión. Esto lo explica perfectamente la *teoría de la acción razonada* de Fishbein y Ajzen (1975), que veremos en el próximo capítulo y que probablemente es el modelo más influyente y conocido sobre la relación actitud-conducta. El apoyo empírico que ha obtenido esta teoría nos permite concluir que factores como las normas sociales, las normas morales y los hábitos evocados en cierta situación pueden ejercer fuertes influencias en la conducta y fortalecer o atenuar la relación entre la actitud y la conducta.

REPRESENTACIONES SOCIALES COMO ACTITUDES COLECTIVAS

Tradicionalmente, el carácter social o compartido de las actitudes ha recibido, paradójicamente, poca atención por parte de los psicólogos sociales. Es más, los estudios tradicionales sobre las actitudes han ido haciéndose cada vez más individualistas, llegándose a minimizar casi totalmente su carácter compartido. Según esta perspectiva, como dirían Lalljee, Brown y Ginsburg (1984), la actitud es algo característico de un «ermitaño social», de una persona aislada de las demás, relegando al olvido las situaciones interpersonales de intensa comunicación en las que se forma, se adquiere, se modifica y se expresa. Sin embargo, últimamente se está volviendo a

prestar atención especial al carácter compartido de la actitud, cosa que ya hacían hace muchas décadas, los pioneros del estudio psicosocial de las actitudes, Thomas y Znaniecki (1918), con lo que se va aproximando al estudio, éste tan de moda en la psicología social de los últimos quince años, de las *representaciones sociales*. Aunque existe, cuando menos, una diferencia sustancial entre ambos conceptos: el de actitud es más *motivacional* mientras que el de representación social es más *cognitivo*, además del significado eminentemente psicologista e individualista que con los años, sobre todo tras la influencia de Gordon Allport, fue adquiriendo el concepto de actitud, frente al significado claramente colectivo del de representación social.

Por ello, los estudiosos de las representaciones sociales pretenden, otra cosa es que lo consigan, ir más allá de las actitudes. En efecto, el tema de la cognición social ha sido en los últimos años desarrollado en profundidad y en su ampliación ha ido siendo relacionado con otros factores sociales como el pensamiento colectivo, la ideología, etc., creando con ello las bases para una adecuada explicación del comportamiento social tanto individual como colectivo.

Al aislar los mecanismos sociocognitivos que intervienen en el pensamiento social, el estudio de las representaciones sociales ofrece una poderosa alternativa de los modelos de la cognición social. Su alcance en psicología social no se detiene ahí, ya que debido a los lazos que las unen al lenguaje, al universo de lo ideológico, de lo simbólico y de lo imaginario social y debido a su papel dentro de la orientación de las conductas y de las prácticas sociales, las representaciones sociales constituyen objetos cuyo estudio devuelve a esta disciplina sus dimensiones históricas, sociales y culturales. Su teoría debería permitir unificar el enfoque de toda una serie de problemas situados en la intersección de la psicología con otras ciencias sociales (Jodelet, 1986, pág. 494).

Esta misma autora, Denise Jodelet, propone la siguiente definición general de representación social (pág. 474): «El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal» (véase un interesantísimo y completo análisis de las representaciones sociales en Ibáñez, 1988b). Así pues, la representación social es el punto donde se solapa lo psicológico y lo social. De hecho, el concepto de representación social —o más bien, colectiva— aparece en sociología, con Durkheim, pero la teoría de la representación social va a ser esbozada en psicología social por Moscovici (1961, 1981b, 1982, 1984) y actualmente se está aplicando a muy diferentes campos como es, por ejemplo el SIDA (véase Páez y cols., 1991, Basabe y cols., 1996).

Sin embargo, no resulta fácil de distinguir el concepto de representa-

ción social del concepto de actitudes colectivas, hasta el punto de que, como admite Montero (1994), la introducción en psicología social del concepto de representación social no ha supuesto un avance en la clarificación del confuso panorama definicional constituido por otros conceptos básicos en la disciplina como los de actitud, creencia, opinión, valor o estereotipo. «En resumen, pese al poco eco que entre los teóricos de las representaciones han tenido las dudas expresadas por algunos psicólogos sociales acerca de que el concepto de representación social difiera del de actitud, estas críticas deberían tenerse más en cuenta» (Álvaro, 1995, pág. 81). De hecho, aunque la actitud es *individual*, existen también actitudes *interindividuales* que no son producto del azar. Así, una comunidad de actitudes crea un lazo que puede convertirse en la base de un grupo permanente. Por su parte, la pertenencia a un grupo, psicológico o sociológico, implica una comunidad de actitudes respecto a cierto número de objetos sociales, lo que constituye una de las marcas de las pertenencias sociales. Las actitudes constituyen, de esta forma, un elemento de formación y conservación de los lazos sociales. En este sentido, habría pocas diferencias entre las actitudes colectivas o interindividuales y las representaciones sociales. De hecho, ¿qué añade el concepto de representación social al de actitud que tenían hace ya ochenta años Thomas y Znaniecki?

Por otra parte, el estudio de las representaciones sociales va indisolublemente unido al estudio del lenguaje. La particular complejidad de los contactos entre los hombres proviene del papel que en ellos desempeña el lenguaje. «Al tener el mismo significado para quien habla y para quien escucha, el lenguaje permite tanto “representar” un objeto ausente o invisible, como evocar el pasado o el futuro, liberando así las relaciones humanas de las limitaciones del espacio-tiempo que sufren las otras especies» (Farr, 1986, pág. 495). Como señala Farr, en la mayoría de las sociedades humanas, las personas pasan una gran parte de su tiempo hablando, y quien desee estudiar las representaciones sociales deberá interesarse por el contenido de estas conversaciones que, por otra parte, presentan muy variadas formas: conversaciones formales, charlas de café, diálogos telefónicos, parlamentarios, etc. En cuanto al cometido de las representaciones sociales, éstas poseen una doble función: Hacer que lo extraño resulte familiar y que lo invisible se haga visible. Además, las representaciones sociales determinan el comportamiento tanto individual como colectivo de quienes las comparten, porque vienen a ser *ideologías de la vida cotidiana* (Ibáñez, 1988a). De hecho, ya a finales del siglo XIX Gabriel Tarde propuso que la psicología social se hiciese cargo sobre todo del estudio comparativo de las conversaciones, ya que había entendido la importancia de la comunicación en la reproducción y la transformación de las sociedades humanas. Ahora bien,

desde la proposición de Tarde las cosas han evolucionado y, tanto en Francia como en otros países desarrollados, uno de los cambios más espectaculares es, sin duda, el papel cada vez más determinante de los medios de comunicación de masas en la creación y la difusión de informaciones, opiniones e ideas. Las conversaciones particulares nunca han

girado tanto alrededor de acontecimientos de alcance nacional e internacional. Todo ello llevó a Serge Moscovici a caracterizar nuestro tiempo como la época por excelencia de las representaciones sociales (Farr, 1986, pág. 496).

Finalmente, como puede fácilmente deducirse de lo que llevamos dicho, existe una estrecha relación entre la representación y la ideología, relación que es analizada en un libro de Páez y colaboradores (1987), en que estos autores afirman textualmente (pág. 297):

Las representaciones sociales son la forma presistemizada o vulgarizada, en el discurso del sentido común, de las ideologías. Desde esta perspectiva, las representaciones sociales deben situarse como un componente básico y difuso de las ideologías. En otros términos, se trata del discurso ideológico no institucionalizado. Por el contrario, la ideología es el discurso social de legitimación de la hegemonía basada en la división del trabajo y en el lenguaje. Este conjunto sistematizado de representaciones dan sentido al mundo social, y explican problemas del orden social.

De ahí que, como señala Moscovici, las representaciones sociales surjan con más empuje precisamente en épocas de crisis y conflictos, cuando las personas no entienden lo que pasa a su alrededor, cuando necesitan entender el comportamiento de ciertos grupos sociales y las ideologías existentes no les sirven suficientemente para ello. Una consecuencia importante de todo ello es precisamente que las representaciones sociales sirven, como hacen las actitudes, para articular los procesos cognitivos con los procesos grupales e intergrupales, con lo que también pueden servir perfectamente, como hacen las actitudes, para unir individuo y sociedad, esa tarea tan necesaria y tan difícil de realizar.

CONCLUSIÓN

Si lo que nos interesa no es tanto el cambio de las actitudes como el de las conductas, parece plausible pensar que resulta mejor olvidar la psicología social del cambio de actitudes y utilizar directamente incentivos monetarios y sanciones legales, es decir, que nos convendría acudir al más eficaz de los instrumentos para cambiar las actitudes: el BOE. De hecho, después de que no tuvieran ningún éxito las campañas que pusieron de relieve la gran ventaja de usar los cinturones de seguridad en Alemania y en Suecia, ambos países promulgaron sendas leyes que hicieron obligatoria su utilización. Pues bien, en pocos meses aumentó considerablemente la frecuencia de su uso. Además, se constató que, tras la promulgación de la ley, los automovilistas suecos habían mejorado sus actitudes hacia la utilización del cinturón de seguridad, al menos aquellos que la cumplieron (Fhaner y Hane, 1979): Festinger parecía tener razón. Sin embargo, ello plantea, cuando menos, tres problemas: primero, que la mayoría no tenemos la posibilidad real de introducir modificaciones a través del BOE; segundo,

esta estrategia sólo puede usarse en las conductas observables públicamente y controlables, como es el exceso de velocidad y la utilización o no del cinturón, pero no cuando no son tan fácilmente observables y controlables, como ocurre, por ejemplo, con las conductas racistas y discriminatorias: así, nadie puede obligar a un padre a que permita que su hijo se case con una persona de otra raza; y tercero, una desventaja más amplia inherente al uso de las sanciones legales para inducir cambios de conducta radical, como apuntan Stroebe y Jonas (1990), en que cuando la conducta está bajo control de algún incentivo extrínseco, no sólo será necesario controlar continuamente la conducta sino que también sería difícil, aunque no imposible, remitirla a un control interno. Por eso los límites de velocidad se vuelven ineficaces a menos que estén continuamente controlados y los automovilistas sepan que están siendo controlados. E incluso cuando leyes como la que hizo obligatorio el uso del cinturón de seguridad parecen producir un cambio de actitud, debemos preguntarnos qué ocurriría si se revocaran tales leyes. «Así, la gran ventaja de influir en la conducta a través de la persuasión es que la conducta permanece bajo control interno y por tanto no necesita control externo» (Stroebe y Jonas, 1990, pág. 196).

En conclusión, la noción de actitud sirve a psicólogos y sociólogos para explicar que la conducta del individuo no está regulada directamente desde el exterior por el medio físico o el medio social, y que los efectos del mundo exterior son mediatizados por la manera con que el individuo organiza, codifica e interpreta los elementos exteriores.

No obstante, su empleo resulta delicado: en sociología, la noción de actitud corre el riesgo de provocar una psicologización de los problemas que minimice los determinantes económicos, políticos e institucionales, y en psicología, conlleva el riesgo de minimizar el papel de las condiciones externas. Esto parece ya haber sucedido, puesto que tras décadas de investigaciones sobre las actitudes, se ha descubierto que la actitud no es lo único que determina la conducta (Montmollin, 1985, pág. 171).

Por otra parte, debemos preguntarnos, con G. de Montmollin (1985, pág. 173), «si los progresos más decisivos no exigen un doble cambio de escala: pasar del estudio de actitudes aisladas al estudio del conjunto de las actitudes del individuo, es decir, a la estructura de su sistema ideológico; y pasar del estudio de individuos aislados al estudio del conjunto de las actitudes del grupo, la clase, la sociedad, es decir, a la estructura ideológica del cuerpo social». Probablemente ello mejoraría también la eficacia de los intentos de persuasión. La persuasión no es sino el intento de cambiar las opiniones de los demás, con la finalidad última de cambiar sus comportamientos. De ahí el enorme interés que tienen educadores, vendedores, políticos, líderes religiosos y de sectas, etc., en la persuasión y, sobre todo, en ser eficaces en este campo, es decir, en ser *persuasivos*.

This page intentionally left blank

CAPÍTULO XIII

Cambio de actitudes y persuasión

INTRODUCCIÓN

Si, como hemos dicho, el tema de las actitudes ha sido probablemente el más central de la psicología social, el cambio de actitudes o la persuasión ha sido el aspecto de las actitudes más estudiado (Olson y Zanna, 1993), principalmente porque su estudio es algo fundamental en las sociedades occidentales democráticas y capitalistas, ya que puede servir para influir en los comportamientos políticos y de consumo (Oskamp, 1991). De hecho, estamos en la era de la publicidad y la propaganda, con lo que los intentos de cambiar las actitudes y las conductas por medio de la comunicación persuasiva cobra un protagonismo de primer orden. Existen muy diferentes formas de cambiar las actitudes de la gente (Stroebe y Jonas, 1990, página 190): 1) el uso de apelaciones persuasivas, como hacen tantas veces los vendedores a través de los anuncios publicitarios; 2) exposición directa al objeto de actitud, como también hacen, menos frecuentemente, los vendedores cuando envían a nuestro domicilio muestras gratis de sus productos, con la esperanza de que las probemos y desarrollemos actitudes positivas hacia el producto; 3) cambio de la conducta inducida por incentivos: en lugar de confiar en los inciertos efectos de la publicidad y de la experiencia directa a veces intentamos influir en la conducta (por ejemplo, los padres en la conducta de sus hijos) cambiando las recompensas y costes asociados a los cursos alternativos de acción, como, por ejemplo, bajando el precio de la gasolina sin plomo para que sea utilizada por más usuarios y, de esta manera, disminuya la contaminación atmosférica; 4) otra forma de cambiar las actitudes de la gente consiste en inducirlas a que se comporten contraactitudinalmente, como muestra Festinger. Finalmente, mencionemos una última forma de cambiar las actitudes: la psicoterapia. Los

psicólogos cada vez van aceptando más la idea de que es la influencia social y sobre todo la persuasión lo que está en el corazón de la psicoterapia y lo que explica su eficacia (Strong, 1978; Frank, 1982, Ovejero, 1987a, capítulo 6; Caccioppo y cols., 1991; McNeill y Stoltenberg; 1991; Neimeyer y cols., 1991; Strong, 1991, etc.).

La persuasión consiste en «el cambio de actitud que resulta de la exposición a la información proveniente de otras personas» (Olson y Zanna, 1993, pág. 135). Aunque la persuasión a través de la comunicación ha sido utilizada siempre, ya desde el neolítico, la persuasión ha desempeñado un papel particularmente central, tanto económico como social y político, en cuatro épocas de nuestra historia: el período helénico de Pericles, las últimas décadas de la República Romana, el Renacimiento humanista, y de una forma muy especial durante el siglo xx en que destacan ya los estudios explícitamente psicossociales, estudios que cubren cuatro períodos (Mc Guire, 1985): 1.º 1920-1930: el interés se centró en la medida de las actitudes (Thurstone, Likert, Guttman, La Pierre, etc.); 2.º 1935-1955: durante estos años el tema de las actitudes es poco estudiado, dado que, bajo la influencia de Kurt Lewin, el interés por las actitudes fue reemplazado por el interés por la dinámica de grupos; 3.º 1955-1965: el interés de los investigadores vuelve otra vez a las actitudes y más en concreto al cambio de actitudes, como consecuencia de la II Guerra Mundial y de la «Guerra Fría», y recoge los trabajos de Hovland, McGuire, Heider, Festinger, Brehm, etc. (véase Insko y Schopler, 1980). Pero a partir de 1965, y durante una década, vuelve a perderse el interés por las actitudes y lo que más se estudia es la percepción social (atribuciones causales, formación de impresiones etc.); 4.º *Años 80 y 90*: a partir de 1977 volvió a aumentar el interés por este tema, pero centrándose en el contenido, estructura y funcionamiento de los complejos actitudinales. Estas fluctuaciones en los intereses de los psicólogos sociales se deben a razones internas como la influencia de las escuelas invisibles, y externas como las dos guerras mundiales (véase Jones, 1985). Tales fluctuaciones en el interés por los temas a tratar inducidas interna y externamente benefician a una disciplina ya que le permite a un campo como el de las actitudes dejar su terreno de barbecho para que más tarde florezcan nuevas ideas y nuevos enfoques (McGuire, 1985, pág. 237).

Finalmente, aunque existe una gran proximidad entre los procesos de influencia social y el cambio de actitud, se hace necesario distinguir con claridad ambos conceptos, que en psicología social son bien distintos, aunque no por razones teóricas sino, como tantas otras veces ocurre, por razones históricas y sociológicas.

Por comunicación persuasiva entendemos un mensaje, verbal en la casi totalidad de los casos, concebido y organizado para persuadir y dirigido a una o varias personas para hacerles adoptar un determinado punto de vista. Una comunicación persuasiva es en sentido único (el receptor del mensaje no tiene ocasión de expresar y defender su punto de vista, ni siquiera de responder al mensaje refutando abiertamente los argumentos)

y, generalmente, argumentada (el mensaje incluye las razones o argumentos que justifican la posición adoptada). De este modo quedan excluidas las situaciones de discusión en grupo y aquellas en que el receptor tan sólo es informado de la posición de una o varias personas (Montmollin, 1985, pág. 119).

FACTORES QUE FACILITAN EL CAMBIO DE ACTITUDES

Existen muchos y muy variados procedimientos para cambiar una actitud: a través de los medios de comunicación social, mediante la experiencia directa, mediante la legislación, etc. En resumen, «los cambios en las actitudes son producidos por una información adicional, por las variaciones en la pertenencia a los grupos, por una modificación en la conducta en relación hacia un objetivo de la actitud y, finalmente, mediante procedimientos que cambien la personalidad» (Krech y cols., 1972, pág. 236). Ahora bien, adoptemos la técnica que adoptemos para cambiar una actitud, tal proceso puede resumirse así:

Fuente \rightleftarrows canal \rightleftarrows Mensaje \rightleftarrows canal \rightleftarrows Receptor

Es decir, para entender el proceso de cambio de actitud debemos analizar las características de sus elementos, análisis que se compendia en esta cuádruple pregunta, que, por otra parte, resume las investigaciones del Grupo de Yale (Hovland, Weiss, etc.): *¿quién habla (fuente), a quién (receptor), qué le dice (mensaje) y cómo lo dice (canal)?* (Montmollin, 1985):

1) *La fuente*: Una serie de características hacen que el impacto de la fuente sea mayor o menor, entre ellas las siguientes:

a) *Credibilidad de la fuente*: el sentido común nos dice que no debemos dejarnos persuadir a menos que la fuente sea creíble, lo que, según Hovland, implica que la juzguemos tanto competente como digna de confianza. Esta relación entre credibilidad y persuasión ya fue confirmada experimentalmente por Hovland y Weiss (1951).

En su conjunto, el balance de las investigaciones sobre la competencia de la fuente es sumamente positivo: el mensaje tiene mayor impacto cuando proviene de una fuente percibida como superior en conocimientos, en instrucción, en inteligencia, en éxito profesional, incluso cuando el receptor tan sólo cuenta con muy poca información o índices para juzgar esta competencia. No obstante, hay que relativizar esta conclusión: el efecto de la competencia depende de la incertidumbre del receptor acerca del problema planteado; si su posición es muy firme, no cambiará de opinión ni siquiera si la fuente es muy competente; asimismo, el efecto depende de la motivación del receptor: tan sólo si éste busca la opinión más válida sobre un problema, la competencia se convierte en un criterio pertinente (Montmollin, 1985, pág. 125).

Ahora bien, para que una fuente posea capacidad de persuasión debe inspirar confianza. El receptor sólo otorga su confianza si la fuente le parece objetiva, desinteresada y sin intención de manipular o engañar. Tampoco podemos olvidar que a la gente no le gusta que se le intente influenciar: cuando sospecha que la fuente tiene intención de persuadirla, se resiste, por reacción o reactividad, a lo que percibe como atentado a su libertad de opinión (Brehm, 1966).

b) *La atracción ejercida por la fuente*: está sobradamente demostrado que las fuentes más atractivas son más persuasivas, sea cual sea el origen de la atracción (atractivo físico, similitud en creencias, edad o sexo, etc.). Y ello porque la atracción produce simpatía.

En su conjunto, el balance de las investigaciones sobre la simpatía confirma la idea del sentido común: el mensaje proveniente de una fuente por la que se siente simpatía tiene un mayor impacto, ya sea que esta impresión sea inmediata o sea mediatizada por la apariencia física, la familiaridad o la similitud. No obstante, esta conclusión resulta demasiado global: a menudo, el efecto de la simpatía es débil y depende de la seguridad que tiene el receptor acerca de su propia opinión y de la importancia que el problema evocado tenga para él (Montmollin, 1985, pág. 129).

Pero no olvidemos que, para tener efectos positivos, las propiedades mencionadas deben ser atribuidas necesariamente por el receptor a la fuente: de nada sirve que la fuente sea competente si no es percibida como tal.

c) *Los factores de la fuente en las etapas del proceso de cambio*: para que los intentos por parte de la fuente de provocar cambios de actitud en el receptor sean efectivos, deberá tener en cuenta una serie de factores, generalmente de tipo cognitivo, que, por consiguiente, serán sumamente eficaces en cualquier campaña de propaganda o de publicidad (Montmollin, 1985, págs. 131-133): el receptor pondrá más atención a lo que diga la fuente si ésta se halla presente físicamente y se dirige directamente a él, si es personalizada que si es anónima, si es conocida o célebre que si es desconocida, etc. Por otra parte, para que el receptor cambie su actitud es necesario que haya comprendido el mensaje. Lo que interviene directamente en la comprensión del mensaje es la capacidad de la fuente para expresar correctamente lo que sabe o piensa. Además, el receptor puede hacer un mayor esfuerzo por comprender el mensaje cuando la fuente resulta atractiva, célebre, prestigiosa, simpática o cuando ésta tiene el poder para sancionar la conformidad del receptor con las opiniones que expresa. Además, es casi seguro que los factores de la fuente intervienen de forma directa en la evaluación del mensaje. Se ha demostrado que una fuente competente provoca en el receptor una menor contraargumentación. Ser atraído por alguien equivale a tener el deseo o la necesidad de estar de acuerdo con él; es el acuerdo con la fuente lo que se valora y no la validez de su punto de vista. De esta forma, el receptor evalúa las consecuencias anticipadas de su acuerdo o desacuerdo con la fuente y puede esperar

mayor satisfacción de su acuerdo con una fuente simpática, prestigiosa y querida.

2) *El mensaje*: son muchos los que afirman que el mensaje es el elemento central del esquema de comunicación: es el medio concebido y fabricado para persuadir. «Sin embargo, el estudio de los factores del mensaje ofrece muchas menos dificultades que el estudio de los factores de la fuente, ya que si las características de la fuente no intervienen sino en la medida que son percibidas, atribuidas o interpretadas por el receptor, las características del mensaje, tanto de forma como de contenido, son objetivos, y por lo general, no requieren un control de manipulación» (Montmolin, 1985, pág. 133):

a) *La forma del mensaje*: el estilo del mensaje no carece de efecto, a condición de que no perjudique la comprensión, aunque conviene tener en cuenta algunos aspectos relativos a la forma del mensaje:

— *Argumentación unilateral y bilateral*: por argumentación hay que entender la exposición de las razones y datos reales con los que la fuente justifica su punto de vista. Pues bien, ¿qué resulta más eficaz, exponer únicamente las razones a favor del punto de vista presentado en el mensaje (argumentación unilateral) o exponer simultáneamente las razones a favor y aquéllas en contra (argumentación bilateral)? En una de las primeras investigaciones sobre este tema, Hovland y colaboradores (1949) encontraron que los efectos de ambos tipos de argumentación dependen de otros factores, como el nivel de instrucción de los receptores: los argumentos bilaterales tenían un mayor impacto sobre los soldados instruidos y los unilaterales sobre los poco instruidos. La mayoría de los autores atribuyen este resultado al hecho de que se juzga que la fuente es menos digna de confianza, ya que parece, al mismo tiempo, menos objetiva y más deseosa de conseguir que los demás adopten su punto de vista. Al dar simultáneamente argumentos a favor y en contra, la fuente inhibe la reactancia del receptor, ya que da una impresión de honestidad y objetividad, y al mostrar que sabe que existen opiniones fundadas diferentes de la suya, no toma a los demás por imbéciles. Debido a ello, la fuente resulta simpática y el receptor se siente inclinado a relativizar el alcance de los argumentos que se oponen al punto de vista de la fuente, sobre todo si ésta ha sido capaz de refutarlos. Pero más tarde se demostró que había que tener también en cuenta otras variables como la naturaleza del problema (sobre un problema objeto de controversias o poco habitual, es mejor argumentar de manera unilateral) o las características de la fuente (una fuente poco creíble será más eficaz si da argumentos unilaterales).

— *Efectos del orden*: también es conveniente, e incluso necesario, saber si es mejor comenzar el mensaje por la conclusión o dar primero los argumentos, comenzar por los argumentos débiles o los fuertes, los argumentos a favor o aquéllos en contra, etc. Ya vimos las conclusiones de Asch sobre los efectos de primacía y recencia. De hecho, Asch presentó a sus sujetos la misma descripción de una persona, cambiando solamente el orden de los

adjetivos presentados: a la mitad les dio esta descripción: «John es inteligente, trabajador, impulsivo, crítico, obstinado y envidioso». A la otra mitad les dio la misma descripción, pero con este orden: «John es envidioso, obstinado, crítico, impulsivo, trabajador e inteligente». Pues bien, los primeros evaluaron a tal persona de manera más positiva que los segundos. Obviamente, la primera información coloreó su interpretación de la información posterior y generó el efecto de primacía. Un efecto similar ocurre en los casos en los que las personas aciertan en una tarea de adivinación el 50 por 100 de las veces y fallan el 50 por 100: cuando los aciertos vienen antes que los errores son juzgados como más capaces que cuando son los errores los que aparecen antes. Ello tiene unas claras implicaciones para la Psicología Jurídica y para el mundo judicial en general. Así, Miller y Campbell (1959) presentaron a sus sujetos una transcripción condensada de un juicio civil real, de forma que colocaron el testimonio y los argumentos del demandante en un bloque y los del demandado en otro. Los sujetos leyeron ambos bloques. Cuando una semana después regresaron los sujetos para manifestar sus opiniones, la mayoría aceptó los argumentos que habían leído en primer lugar. Por su parte, Wells, Wrightsman y Miene (1985) encontraron algo parecido cuando variaron la presentación de una declaración de apertura del abogado defensor en la transcripción en un caso criminal real. La declaración de la defensa era más eficaz si se hacía antes de la presentación de la evidencia por parte del fiscal en lugar de hacerlo después, como aconsejaban algunos expertos. Sin embargo, a veces es más importante el efecto de recencia. ¿Cuándo?: 1) Cuando los dos mensajes están separados por suficiente tiempo; y 2) cuando la audiencia se compromete inmediatamente después del segundo mensaje. Pero cuando los dos mensajes van uno tras otro, seguidos por un corto período de tiempo, por lo general se presenta el efecto de primacía. Sin embargo, cada vez es más frecuente la constatación de la complejidad de este campo, puesto que son muchas las variables intervinientes.

b) *El contenido del mensaje*: entre los factores del contenido del mensaje destacan dos, por haber sido muy estudiados y por su frecuente utilización en publicidad y sobre todo en propaganda: la utilización de *argumentos racionales o emocionales* y los *llamamientos al miedo*. Respecto del primero, ¿cuál es más persuasivo, dirigirnos a la razón proporcionando buenos argumentos, u, olvidándonos de la razón, dirigirnos a la emoción? La respuesta depende de las características de la audiencia. Las personas bien educadas o analíticas son más sensibles a las llamadas a la razón que las personas con menos educación o menos capacidad analítica (Caccioppo y cols., 1983; Hovland y cols., 1949). En cuanto al contenido amedrantador, una práctica común consiste en infundir miedo a alguien para que obedezca o acepte un punto de vista. Se ha utilizado mucho en política y en prevención de las enfermedades y accidentes (Janis y Feshbach, 1953). Pues bien, varias revisiones en este campo confirman los resultados de Janis y Feshbach de que un gran temor produce una menor influencia que un temor moderado, aunque existen muchos datos contradictorios en este

punto, que posteriormente han sido bastante clarificados (Leventhal, 1970). Sin embargo, los resultados muestran que el efecto de los llamamientos al miedo no es el mismo si se quiere hacer cambiar la opinión, la intención de actuar o la conducta real (Montmollin, 1985, págs. 138-139). En conjunto, la conclusión más plausible es que un fuerte temor tiene un mayor efecto que un temor débil sobre la opinión (los sujetos aceptan en mayor medida la idea de que existe una relación entre el hábito nocivo y la salud o la seguridad), pero tiene un efecto menor que un temor débil sobre la conducta real. Así, un mensaje que acude a un fuerte miedo para combatir el tabaquismo, será eficaz para cambiar las actitudes hacia el tabaco, pero no para cambiar las conductas tabáquicas. El efecto del miedo depende también tanto del tipo de problema (en un problema de poca importancia, el llamamiento fuerte al miedo tiene un mayor efecto) como depende de la manera en que se presente la recomendación (si se señala de forma explícita cómo evitar el peligro, un llamamiento fuerte al miedo resulta más eficaz que uno débil, pero si no se propone remedio alguno, lo que se produce es el efecto contrario) (Rogers y Mewborn, 1976). Es decir, si no se les dice a las personas cómo evitar el peligro, los mensajes atemorizadores pueden ser poco eficaces. Tales mensajes son más eficaces si llevan a las personas no sólo a tener miedo al evento amenazador (por ejemplo, una muerte por cáncer pulmonar a causa de la conducta tabáquica), sino también a creer que existe una estrategia de protección efectiva que pueden seguir (Madduz y Rogers, 1983). Además, la solución debe proponerse de forma muy clara y debe ser específica para el peligro a evitar (Leventhal y cols., 1965). Finalmente, depende de ciertos rasgos de la personalidad de los receptores, como la estima de sí mismo y la ansiedad crónica: un mensaje muy atemorizante es más eficaz en aquellos sujetos que tienen un alto concepto de sí mismos y en aquellos que, por su naturaleza, son poco ansiosos; pero es el mensaje moderado el que tiene mayor éxito a la hora de persuadir a sujetos que se tienen en poca estima y a los que sufren de ansiedad crónica.

Por último, debe tenerse en cuenta también la *amplitud de la divergencia entre la fuente y el receptor*; es decir, la distancia que existe entre la opinión que el receptor tiene antes del mensaje y la opinión que la fuente presenta y defiende. Pues bien, generalmente se ha creído que cuanto mayor sea la divergencia, mayor será el cambio de actitud producido. Sin embargo, como el propio Hovland observó (Hovland y cols., 1957) tal relación no es tan simple: si la divergencia es extrema, el cambio será menor. Actualmente existe un relativo acuerdo de que el cambio aumenta hasta cierto punto de divergencia, mas allá del cual ya no lo hace e incluso puede disminuir, aunque ello depende también de otras variables.

3) *El receptor*: si el mensaje era el centro neurálgico del cambio de actitud en un modelo mecanicista del ser humano, como lo es el conductismo, en otros modelos, cuyo concepto de hombre es más rico y no olvida la reflexividad e intencionalidad, el elemento crucial del cambio de actitud será el receptor: de él dependerá el dejarse o no dejarse influir por la fuente y por el mensaje. Aunque a veces se ha propuesto un rasgo general

de influenciabilidad, sin embargo, ello no ha sido confirmado suficientemente. En todo caso, como afirman Krech y colaboradores (1972, pág. 228), «la variabilidad de una actitud depende de las características de un sistema de actitudes y de su inclusión en determinados grupos por parte del individuo», como las siguientes (Krech y cols., 1972): a) *Extremosidad*: las actitudes más extremas presentan menos susceptibilidad al cambio que las menos extremas; b) *Multiplidad*: una actitud simple puede ser relativamente más susceptible a un cambio incongruente que una actitud más compleja, pero menos susceptible a un cambio congruente; c) *Consistencia*: un sistema consistente de actitudes tiende a ser estable, mientras que uno inconsistente tenderá a ser inestable, y por tanto, más fácilmente modificable; d) *Interconexión*: las actitudes que se hallan vinculadas a otras son relativamente resistentes a las fuerzas que intentan cambiarlas en una dirección incongruente, porque su carga emotiva tiende a ser movilizada para resistir la variación; e) *Consonancia de la constelación de actitudes*: las actitudes que existen en una escala de consonancia tenderán a ser relativamente inmunes ante las fuerzas que intentan producir un cambio incongruente, todo lo contrario de las actitudes disonantes; f) *Intensidad y número de necesidades satisfechas*: la resistencia de una actitud al cambio dependerá en parte de su intensidad y del número de necesidades satisfechas. Por ejemplo, una actitud anticatólica será muy difícil de erradicar si satisface la autoestima de un individuo; y g) *Centralización de los valores vinculados*: una actitud que surge de un valor que es básico para el individuo y que se halla intensamente fundamentado en su cultura será difícil de mover en una dirección incongruente, pero será muy fácil en una dirección congruente.

MODELOS TEÓRICOS DEL CAMBIO DE ACTITUD

Hemos visto los principales factores que intervienen en los procesos de cambio de actitud, así como sus características. Pero, ¿cómo explicar teóricamente el cambio de actitud y sus efectos? Se han propuesto diferentes modelos teóricos entre los que destacaremos los siguientes (véase Rodríguez González, 1989, págs. 220-293):

1) *Teorías basadas en el enfoque conductista estímulo-respuesta: las teorías del aprendizaje*: entre las teorías conductistas propuestas para explicar las actitudes destacan las de Doob (1947), Staats y Staats (1958), Cialdini e Insko (1969), Bem (1967) y el Programa de Yale (Hovland y cols., 1949, 1953). Todas ellas pretenden dar cuenta tanto de la formación de las actitudes como de su cambio acudiendo al concepto central del conductismo: el aprendizaje. En este sentido, el cambio de actitud vendría determinado por las leyes del condicionamiento clásico, del condicionamiento instrumental y del aprendizaje social. El cambio de actitud depende sobre todo de la conexión entre el estímulo y la respuesta, por lo que darán un papel primordial a las características de los estímulos persuasivos, particular-

mente de dos de ellos: el emisor y el mensaje. Según las teorías del aprendizaje, el cambio de actitud debería ser fruto del reforzamiento, de tal forma que si una actitud deja de ser reforzada se irá extinguiendo.

a) *Teoría de Doob (1947)*: para Doob, quien entiende la actitud como un constructo hipotético que media entre el estímulo externo y una respuesta manifiesta, la actitud sería una respuesta implícita que interviene en conductas *socialmente significativas*.

Por lo demás, Doob saca mayor partido al concepto de actitud que la mayoría de los teóricos del aprendizaje por cuanto que, por generalización, la respuesta implícita puede quedar retroactivamente asociada a una gran variedad de estímulos o clases de estímulos. Dado el carácter de estímulo orientador y dinamizador que tiene la actitud, es probable que se generalice a numerosas respuestas implícitas similares, con lo cual también éstas quedarán asociadas con el estímulo observable originario (Rodríguez González, 1989, pág. 221).

b) *Teoría de Staats y Staats (1958)*: esta teoría es similar a la de Doob, en la que se basa, aunque con la diferencia de que aquí la asociación del estímulo externo con la actitud tiene lugar independientemente de la experiencia de aprendizaje: para Staats y Staats, los estímulos incondicionados evocan respuestas *emocionales* positivas o negativas, respuestas que pueden asociarse con ciertos estímulos neutros que pasarían así a ser condicionados. A partir de ahí éstos evocarán respuestas emocionales positivas o negativas, de tal forma que estos autores ven la actitud de forma que únicamente incluye la dimensión afectiva o emocional, y no la cognitiva.

c) *Teoría de Cialdini e Insko (1969)*: estos autores propusieron un modelo bifactorial según el cual, además de las contingencias de refuerzo, contingencias que son dispensadas por las manifestaciones de aprobación/desaprobación, el condicionamiento en las personas va unido también a un proceso de elaboración de la información: las personas se percatan, toman conciencia de que ciertas alternativas de respuesta coinciden con las que a su vez manifiesta el experimentador.

Es obligado reconocer, a propósito de la efectividad del condicionamiento en la formación de actitudes, que, en general, las teorías del aprendizaje se han aplicado a formas simples de conducta en las que los conceptos de estímulo y de respuesta se encuentran definidos de forma demasiado molecular como para que tengan aplicación en el análisis de la formación de actitudes. En general, se objeta la ausencia de variables cognitivas y motivacionales (procesamiento de información, implicación personal, etc.), aunque no han faltado intentos de actualizar los enfoques aquí reflejados sin recurrir a la introducción de tales variables (Rodríguez González, 1989, pág. 225).

d) *Teoría de la autopercepción de Bem (1967)*: desde una perspectiva abiertamente skinneriana, Bem sostiene que «los individuos llegan al “conocimiento” de sus propias actitudes, emociones y otros estados inter-

nos en parte por inferencia de los mismos a partir de observaciones de su propia conducta manifiesta y/u otras circunstancias en las que ocurre tal conducta» (Bem, 1972, pág. 5). La actitud es, pues, «respuesta encubierta», es decir, «conducta autodescriptiva de afinidades y aversiones». El sujeto busca las causas que expliquen su conducta manifiesta, y del hecho de que se ha comportado de una determinada manera infiere que tiene una actitud en esa dirección. Con ello, como defiende Rodríguez González, termina Bem saliéndose del marco conductista, adoptando posturas típicamente cognitivistas o fenomenológicas, al describir fenomenológicamente la conducta externa como expresión de disposiciones (o respuestas) internas. En definitiva, lo que sostiene la teoría de la autopercepción de Bem es que «cuando no estamos seguros de nuestras actitudes las inferimos de la misma forma en que lo haría alguien que nos observara —viendo nuestra conducta y las circunstancias bajo las que ocurren» (Myers, 1995, pág. 138). Algo parecido a esto había propuesto William James para la emoción hace ya más de un siglo, al sostener que nuestras propias emociones las inferimos al observar nuestros cuerpos y nuestras conductas. Según James no lloramos porque estamos tristes ni nos reímos porque estamos contentos, sino al contrario: estamos tristes porque lloramos y estamos contentos porque nos reímos. Es más, existen datos que parecen confirmar este aparentemente extraño fenómeno. Así, cuando Laird (1984) indujo a sus sujetos a fruncir el ceño mientras tenían conectados electrodos a sus caras informaron de sentimientos de enojo. En cambio, al inducir a otros sujetos a mostrar una cara sonriente se sintieron más felices. Es más, todos hemos experimentado este fenómeno en alguna ocasión. Así por ejemplo, si cuando estamos de mal humor suena el teléfono y nos vemos obligados, por ejemplo por cortesía, a responder amablemente, es probable que desaparezca o al menos se reduzca nuestro malhumor. Y es que es difícil sonreír y a la vez sentirse malhumorado. Incluso el modo de andar puede afectar a los sentimientos. Myers nos da este consejo: cuando te levantes después de leer este capítulo, camina durante un minuto con pasos cortos y lentos y con los ojos bajos. Es una forma de comenzar a sentirse deprimido. «Siéntese todo el día en una postura abatida, suspire y replique a todo con una voz deprimida, y su melancolía persistirá», escribía James (1890, pág. 463). ¿Deseas sentirte mejor? Camina durante un minuto dando zancadas largas con los brazos balanceándose y los ojos mirando directo hacia adelante.

Por otra parte, Bem sugiere que las recompensas innecesarias tienen a veces un costo oculto. Recompensar a las personas por hacer algo que ya hacen o por conseguir algo que ya tienen puede conducir las a atribuir su conducta a la recompensa, socavando por tanto su autopercepción de que lo hacen porque les agrada. Algunos estudios (Deci y Ryan, 1991) confirman este *efecto de autojustificación*. Paga a un niño por jugar con rompecabezas y conseguirás que en adelante juegue menos con ellos. Promete a una persona una recompensa por hacer lo que ya disfruta de forma intrínseca y probablemente reducirás su disfrute: habrás convertido su juego en un trabajo. Este efecto de *sobrejustificación* queda perfectamente ilustrado

en el siguiente cuento popular, extraído de Myers (1995, pág. 142): Un anciano vivía solo en una calle donde los niños jugaban ruidosamente todas las tardes. El alboroto le molestaba, así que un día llamó a los niños a su puerta y les dijo que le encantaba el alegre sonido de sus voces, prometiéndoles a cada uno de ellos 50 centavos si regresaban al otro día. La siguiente tarde los chicos se apresuraron en volver y metieron más jaleo que nunca. El anciano les pagó y les prometió otra recompensa para el día siguiente. De nuevo regresaron, armando otra vez mucho jaleo, y el hombre nuevamente les pagó, pero esta vez sólo 25 centavos. Al día siguiente les dio sólo 15 centavos, explicándoles que sus escasos recursos casi se habían agotado: «Por favor, —les dijo el anciano— ¿podéis venir también mañana por 10 centavos?» Los desilusionados niños le contestaron que no volverían: no merecía la pena el esfuerzo, añadieron, de jugar toda la tarde ante su casa por sólo 10 centavos.

e) *Programa de Yale* (Hovland y cols., 1949, 1953): Hovland y sus colaboradores (Doob, Weiss, McGuire, Kelley, Janis, Brehm, Sherif, Lumsdaine, Festinger, etc.) pretendían estudiar la indiscutible asociación entre comunicación y cambio de actitudes. Y para ello se basaron principalmente en los principios de la teoría del estímulo-refuerzo: la base fundamental del programa fue el aprendizaje de mensajes, de forma que su tema central y el esquema con que trabajaron fue el ya citado: «Quién habla, qué dice, a quién se lo dice, cómo se lo dice y con qué efectos.» Y para responder a esta cuestión llevaron a cabo un amplio programa de investigación parte de cuyos principales resultados y conclusiones ya hemos visto.

Sin embargo, el programa general del grupo de Hovland sobre comunicaciones persuasivas ha sido muy duramente criticado: según Fishbein y Ajzen (1975, pág. 518), la mayoría de sus hipótesis no rebasan el nivel del sentido común, además de no haber producido conocimientos acumulativos al no establecer distinciones entre creencias, intenciones y conducta. Por su parte Insko, (1967, págs. 61-63) les acusa incluso de no ser capaces de definir qué es un estímulo reforzante.

2) *Teorías del procesamiento de la información*: una de las tesis fundamentales del enfoque del procesamiento de la información consiste en que, a diferencia de las teorías del E-R y sobre todo de la del grupo de Yale, el cambio de actitud no depende del grado de aprendizaje del mensaje, sino de las *reacciones cognitivas* del sujeto en el momento de la exposición al mensaje, y la persistencia del cambio depende, asimismo, del grado en que el sujeto recuerda no los contenidos de los argumentos del mensaje, sino sus propias reacciones cognitivas en el momento de la exposición al mensaje (Greenwald, 1968; McGuire y Papageorgis, 1961). De esta forma, argumenta Rodríguez González, encuentran respuesta los problemas de las teorías E-R, que se encontraban con que, de hecho, casi nunca aparecían correlaciones significativas entre grado de recuerdo de contenidos de mensaje y persistencia del cambio de actitud, correlaciones que hubieran debido ser altas de ser correctos los postulados del grupo de Yale. El enfoque del procesamiento de la información tiene en cuenta que el sujeto no es una

tabula rasa en cada nueva situación persuasiva, sino que los conocimientos que ya posee actúan como un *a priori*, que en psicología social ha recibido diferentes denominaciones (esquema, estructura cognitiva, constructos personales, etc). Estas técnicas, en todo caso, asumen que las personas

mantienen una postura activa ante la exposición al mensaje, considerándose el cambio de actitud como un proceso de *auto-persuasión*, ya que el cambio viene determinado por la propia actividad cognitiva que elicit el sujeto. Cuando reciben un mensaje persuasivo, los individuos intentarán reactivar sus argumentos (conocimientos, creencias, actitudes, etc.) sobre el tópico o asunto aludido, y al hacer eso generan un número de pensamientos que no son parte del mismo mensaje. Expresado con otras palabras, las teorías de las respuestas cognitivas sostienen que el balance de pensamientos autogenerados favorables y desfavorables determinará el éxito del mensaje persuasivo. Las respuestas cognitivas mediarían entre las características del mensaje del receptor y el efecto del mensaje. Los pensamientos autogenerados representarían un paso intermedio entre la comprensión y la aceptación del mensaje (McGuire, 1985) (Canto, 1995, pág. 103).

3) *Teorías funcionales de las actitudes*: según estas teorías, entre las que destaca la de Katz (1960), las actitudes cumplen una serie de funciones importantes para el individuo y los grupos, lo que las hace fuertemente resistentes al cambio. Para Katz éstas son las principales funciones: a) *Función instrumental, adaptativa o utilitaria*: desarrollamos actitudes favorables o desfavorables a aquellos objetos y medios que nos permiten (o impiden) alcanzar metas y fines positivamente valorados; b) *Función defensiva*: con expresa mención a la psicología freudiana y neofreudiana, hace referencia a que las actitudes hacia objetos sociales tienen en buena medida sus antecedentes en los mecanismos de defensa a las amenazas del Yo, a la inseguridad, etc.; c) *Función expresiva del conocimiento*: las actitudes serían marcos de referencia que contribuyen decisivamente a organizar el universo cognitivo del individuo a la vez que simplifican las tareas de decisión en cada caso, ofreciendo una pauta de conducta estable, en lugar de tener que detenerse el sujeto en cada ocasión a sopesar y evaluar informaciones y circunstancias que afectan a sus intereses y metas; y d) *Función expresiva de valores*: la manifestación de actitudes o su traducción en conductas efectivas contribuye a la definición pública y privada del autoconcepto y de los valores centrales del sujeto. Así, Katz asigna también a esta función una cierta forma de identificación con un grupo de referencia: expresando ciertas actitudes y valores, el individuo se siente parte de un grupo, se asemeja a sus miembros.

4) *Teoría de los valores de Rokeach, 1968, 1973*): este autor ha propuesto una técnica conocida con el nombre de confrontación de valores y que contiene elementos tanto de los modelos de congruencia como del enfoque funcional de las actitudes. Esta técnica está diseñada para inducir a la gente a cambiar la importancia que conceden a ciertos valores, con lo que cambiará también su conducta.

5) *Teorías del juicio social*: cuando respondemos a cuestionarios o escalas de actitudes estamos emitiendo juicios sobre nuestras propias actitudes, con la particularidad de que al juzgar una actitud nuestra, ese mismo juicio podría estar influido y sesgado por la propia actitud juzgada. Además, las actitudes se expresan en presencia de otras personas y en un contexto muy concreto lo que produce efectos de acentuación de la postura actitudinal previa a la expresión verbal de la actitud Sin duda la más conocida entre las teorías del juicio es la *teoría de la asimilación y del contraste* (Sherif y Hovland, 1961). Sherif afirma que el proceso por el que una persona establece juicios sobre objetos sociales es, a la vez, tanto afectivo como cognitivo, es decir, implica tanto evaluación de los objetos como la categorización de estos como similares o diferentes entre sí. Así, esta teoría reconoce que nuestra respuesta a declaraciones acerca de un problema depende de nuestras propias actitudes: si una información es congruente con nuestra opinión, entonces es probable que la encontremos aceptable; si ésta y nuestra actitud son algo discrepantes, entonces la encontraremos ni aceptable ni objetable; y si son muy discrepantes, entonces será probable que la rechacemos. Es más, para Sherif y Hovland cuando escuchamos una información que cae dentro de nuestra latitud de aceptación, la interpretamos como si estuviera más próxima a nuestra propia opinión de lo que realmente es (asimilación). En cambio, cuando escuchamos una información que cae dentro de nuestra latitud de rechazo, la interpretamos como si fuera aún más distante de nuestra opinión de lo que realmente es (contraste). Finalmente, tenemos que tener en cuenta también la *autoimplicación*, que se refiere a la importancia de una actitud o problema para el individuo. Así, una persona altamente autoimplicada hipotéticamente asimila y contrasta más fuertemente que una persona menos autoimplicada. Es decir, la autoimplicación incrementa la tendencia a interpretar las declaraciones aceptables como más cercanas a nuestra propia posición de lo que realmente son y a considerar a las declaraciones inaceptables como si estuvieran más alejadas de nuestra posición de lo que realmente lo están. Ello nos ayuda a explicar por qué el cambio de actitudes es a veces tan difícil en la vida real: mientras que lo característico es que los experimentos de laboratorio se enfoquen sobre actitudes que no son particularmente importantes para el individuo, los intentos de cambios de las actitudes en la vida real suelen dirigirse a problemas que sí son importantes para ellos.

6) *Teoría del manejo de las impresiones de Tedeschi y colaboradores* (1971): esta teoría, que al igual que la de la autopercepción de Bem, intenta ser una alternativa a la teoría de la disonancia, defiende que las personas intentan manejar sus autopresentaciones para mantener una imagen pública favorable, de tal forma que si un individuo realiza algún comportamiento inconsistente no podría manifestar ante los demás tal inconsistencia sino que lo justificaría convenciéndose de que no existía inconsistencia alguna. Por tanto, la preocupación de las personas no sería *ser* consistentes, sino simplemente *parecerlo*. De hecho, ¿quién de nosotros no se preocupa por lo que piensan los demás? Gastamos incontable dinero en ropas, die-

tas, cosméticos o cirugía plástica, todo porque nos preocupa lo que los demás piensen de nosotros. Causar una buena impresión con frecuencia es obtener recompensas sociales y materiales, sentirnos mejor respecto a nosotros mismos, incluso volvernó más seguros de nuestras identidades sociales (Leary y Kowalski, 1990).

7) *La teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975)*: Este modelo, que incorpora el componente *normas sociales* como factor importante, asume que el determinante inmediato de la conducta es la *intención conductual* de la persona de ejecutar o no ejecutar esta conducta. La intención conductual, a su vez, está determinada ante todo por la evaluación positiva o negativa de la persona de ejecutar esta conducta o, dicho en otros términos, por la *actitud hacia la conducta*. El segundo determinante de la intención conductual se denomina *norma subjetiva*, es decir, el juicio de la persona sobre la probabilidad de que otras personas relevantes, como los amigos o los familiares, esperen que él muestre la conducta a pronosticar. Nuevamente, el componente norma subjetiva está determinado por dos factores: las *creencias normativas* (lo que otros relevantes esperan que haga la persona) y la *motivación para acomodarse* a estas expectativas. Veámoslo con un ejemplo: este modelo predice que las personas se comprometerán en la conservación de la energía cuando crean: *a)* que la conservación de la energía tiene una fuerte probabilidad de producir consecuencias positivas, como garantizar el suministro de energía para futuras generaciones, o de prevenir consecuencias negativas como el deterioro ambiental (componente actitudinal); y *b)* que sus amigos, familia y compañeros de trabajo esperen de ellas que conserven la energía y que las personas estén motivadas para acomodarse a esta expectativa (componente de norma subjetiva).

8) *Teorías cognitivas del balance o de la consistencia*: estas teorías suponen que los humanos intentan mantener una consistencia psicológica entre sus creencias, sus actitudes y sus conductas, de tal forma que cuando se enteran de inconsistencias en sus creencias y actitudes, *están motivados* a restaurar la consistencia. La premisa fundamental de todas estas teorías, pues, es que la inconsistencia cognitiva es intrínsecamente molesta y exige una solución, aunque ya en 1968, Zajonc era muy escéptico sobre la capacidad motivacional de tal principio, afirmando incluso que a veces la gente está a gusto con la inconsistencia cognitiva. A pesar de ello, al parecer Heider, Abelson, Festinger, etc., dieron con un concepto enormemente fructífero, sobre todo el de *disonancia cognoscitiva*, hasta el punto de que incluso hoy día, cuarenta años después, sigue constituyendo un tópico fundamental de nuestra disciplina (Abelson, 1983; Beauvois y Joule, 1996), tal vez porque, como llega a decir Zajonc (1983), no se trata de un mero concepto, el del balance o consistencia, sino de todo un *paradigma*, que consiste sencillamente en la siguiente idea: las cogniciones pueden tener consecuencias motivacionales y emocionales. Aquí es donde más falla la metáfora computacional. En consecuencia, no es de extrañar que están apareciendo estudios sobre las emociones y la motivación, pero relacionándolas con las

cogniciones y no excluyéndolas. Entre las muchas teorías del balance existentes, destacaremos las siguientes:

a) *Teoría del equilibrio de Heider (1946, 1958)*: Heider se basa en el principio gestaltista de la «buena forma» o el «equilibrio» y lo aplica a las relaciones interpersonales, postulando que cuando dos personas tienen una fuerte relación afectiva positiva, sentirán un «equilibrio» entre ambos si comparten actitudes importantes, o un «desequilibrio» si difieren en tales actitudes. Las relaciones *equilibradas* son psicológicamente más confortables, más estables y más resistentes al cambio, mientras que las relaciones *desequilibradas* son psicológicamente más incómodas, más inestables y más proclives al cambio. Más en concreto, tratándose de personas, habrá una situación armoniosa si los sentimientos recíprocos entre las mismas son idénticos. En caso contrario, o sea, si por ejemplo a *p* le gusta *o*, pero a *o* no le gusta *p*, la situación estará desequilibrada y producirá tensión, a menos que sea modificada a través de un cambio de actitud o de la organización cognoscitiva. Y en situaciones triádicas, son configuraciones equilibradas aquéllas en las que todas las relaciones entre las tres entidades son positivas, o bien dos relaciones son negativas y una positiva. Todas las demás combinaciones son desequilibradas y, por ello, inestables, dado que producen tensión y malestar psicológico, que impulsa al sujeto a modificarlas. Pues bien, aunque las hipótesis de Heider fueron empíricamente confirmadas (Rodrigues, 1980), sin embargo, esta teoría ha sido fuertemente criticada, por ejemplo por Perlman y Cozby, quienes la acusan de ser excesivamente simplista. En todo caso, sirvió de inspiración directa a las demás teorías del equilibrio.

b) *Teoría de la consistencia afectivo-cognitiva*: Rosenberg y Abelson (1960) pretendieron ampliar la teoría de Heider dado que, según ellos, se refería casi exclusivamente a la percepción interpersonal. Ellos, en cambio, intentan que su modelo abarque «todos los procesos cognitivos en los que los objetos de conocimiento tienen un significado afectivo para el sujeto cognoscente» (Rosenberg, y Abelson, 1960, pág. 116). Aunque varias de sus hipótesis sí se vieron confirmadas empíricamente, sin embargo, se vieron obligados a postular la intervención de una segunda fuerza, además de la que produce el desequilibrio: *la maximización de ganancias y la minimización de pérdidas*.

Al intentar resolver las discrepancias cognitivas, los sujetos buscan conseguir no sólo equilibrio y consistencia cognitivos, sino también modificar sus creencias y evaluaciones de forma que maximicen las ganancias y minimicen las pérdidas esperadas; cuando ambas fuerzas convergen de forma que pueden ser gratificadas por el mismo cambio o cambios, se logrará un resultado formalmente «equilibrado»; cuando estas fuerzas divergen, los resultados típicos no cumplirán los requisitos de una simple definición formal de equilibrio cognitivo (Rosenberg y Abelson, 1960, pág. 145).

c) *Teoría de la congruencia de Osgood y Tannenbaum (1955)*: se trata de una aplicación del principio de consistencia a un caso específico, en concreto, al problema de la aceptación de una comunicación que implica cambio de actitudes, consiguiendo esquivar algunas de las críticas hechas al

modelo de Heider: predecir la dirección en que se producirá el cambio y el grado de intensidad de las actitudes resultantes. Para ello esta teoría tiene en cuenta las siguientes variables: la actitud previa del receptor hacia la fuente de comunicación; su actitud inicial hacia el asunto, persona u objeto recomendado por la fuente; y la naturaleza del juicio evaluativo que el mensaje hace del asunto. Así, si Juan (receptor P) admira a Félix (S) y éste afirma que el fútbol (O) es un juego salvaje y absurdo; si P es un admirador del fútbol, sentirá incongruencia y tenderá a reducirla. Pues bien, cuando existe incongruencia, Osgood predice que P cambiará su actitud hacia S y hacia O; en cambio, otros teóricos sostienen que el cambio se producirá sólo respecto a uno de ellos. Además Osgood puntualiza que el cambio de actitud será inversamente proporcional a su extremosidad, es decir, cuanto más polarizada esté la actitud respectiva, menos cambiará a la hora de instaurar la congruencia.

d) *Teoría de la simetría o de los actos comunicativos de Newcomb (1953)*: Newcomb utilizó la teoría del equilibrio de Heider para formular un conjunto de proposiciones diferentes a la comunicación interpersonal, construyendo esta teoría sobre las acciones comunicativas que necesariamente incluyen a dos personas, A y B, y a un objeto actitudinal, X. Para él, la orientación de A respecto de B no tiene lugar en un vacío ambiental, es decir, si existe una orientación de A hacia B, habrá forzosamente por lo menos un X al cual se refieren ambos. Además, la orientación de una persona respecto de X difícilmente se realizará en un vacío social, sin ser influido por las actitudes de otras personas en relación con este objeto X. Habrá simetría en un sistema A-B-X en el caso de que A y B posean orientaciones semejantes hacia X. Cuando no exista simetría surgirá en los integrantes del sistema un esfuerzo en dirección a la simetría. De aquí se desprende que si conocemos las orientaciones de A y de B hacia uno o más X, podremos predecir la orientación recíproca de A hacia B. Lo mismo que Heider, Newcomb predice que cuando existe una situación de asimetría (atracción positiva entre A y B, y divergencia en las actitudes de A y B hacia X) se producirá un cambio en tal situación. A pesar de que, como dice Rodríguez González, tampoco Newcomb logra establecer claramente en qué dirección se producirá el cambio, su modelo tiene mayor capacidad predictiva que el de Heider en cuanto al grado de inestabilidad de la situación: cuanto mayor sea la atracción entre A y B, tanto mayor será dicha presión si las actitudes de ambos hacia X son divergentes; y cuanto más relevante e importante sea el objeto, mayor será la presión a buscar la simetría mediante el intercambio de información, como confirmó el propio Newcomb (1961).

e) *Teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger (1957)*: sin duda ninguna, ésta ha sido la más conocida y famosa de las teorías del equilibrio y, probablemente, de todas las teorías psicosociales (véase Ovejero, 1993a). Sus antecedentes están, además de en Heider, en la *teoría del nivel de aspiración* (Lewin y cols., 1944) y sobre todo en las de la *comunicación social informal* (Festinger, 1950) y de la *comparación social* (Festinger, 1954). En efecto, la teoría de la comunicación social se basa en el supuesto de que la

presión de los grupos hacia la uniformidad es una de las fuerzas más importantes que llevan a la comunicación entre los miembros de ese grupo, sobre todo de cara a establecer la realidad social cuando no existen pruebas objetivas que establezcan tal realidad. En concreto, cuando no existe acuerdo dentro de un grupo respecto a la realidad social y tal divergencia no puede ser eliminada mediante pruebas objetivas, no existe otra solución que el consenso para que los miembros de ese grupo se sientan seguros de la posición tomada. Por ejemplo, si somos miembros de un grupo que para nosotros es un punto de referencia positivo, y encontramos miembros de dicho grupo que disienten de nuestra opinión, surgirán fuerzas en el sentido de establecer comunicación con tales miembros buscando una coincidencia de opiniones, asumiendo el dicho de que «la mayoría nunca se equivoca». Por su parte, la teoría de la comparación social no es más que un desarrollo más elaborado de la de la comunicación social. El supuesto básico de tal teoría es que la gente tiende a averiguar si sus opiniones son correctas. Supone también que esta misma tendencia produce en la gente comportamientos dirigidos a obtener una evaluación exacta de sus propias capacidades, y que cuando no se dispone de medios «objetivos no sociales», la gente evalúa sus opiniones y capacidades de comparación con las de los demás. La teoría postula igualmente que, puesto que la gente desea una evaluación exacta de sus opiniones o capacidades, tenderá a establecer comparaciones con personas cuyas opiniones o capacidades hayan sido similares a las suyas en ocasiones anteriores. A continuación, Festinger formula la interesante conclusión de que la tendencia a evaluar con precisión las propias opiniones o capacidades puede, paradójicamente, conducir a una modificación de ellas con el objeto de aproximarlas a las opiniones o capacidades de aquellos individuos con los que nos comparamos. Pues bien, a partir de todo esto formuló Festinger su *Teoría de la disonancia*, cuyos elementos básicos son las «cogniciones», es decir, cualquier conocimiento, opinión, actitud, creencia, convicción, etc., acerca del ambiente, de sí mismo o de la propia conducta, que si no están relacionados entre sí se dice que son irrelevantes, mientras que si sí lo están, relevantes, en cuyo caso la relación puede ser consonante o disonante. Ahora bien, la magnitud de la disonancia dependerá principalmente de la importancia que para el sujeto tengan los elementos disonantes. Pero el supuesto central de esta teoría es que *la disonancia es motivacional*: la propia existencia de disonancia *empuja* al individuo a intentar eliminarla, o al menos reducirla. Y cuanto más fuerte sea la disonancia más fuertes serán también las presiones para intentar eliminarla o reducirla. Por consiguiente, la teoría de la disonancia cognoscitiva es, ciertamente, una teoría cognitiva, pero es también, y en alto grado, una teoría *motivacional*. Esta teoría se centra en las siguientes cuatro áreas de investigación:

A) *Consecuencias de las decisiones*: como textualmente escribe Festinger (1975, pág. 53), «una de las consecuencias más importantes de haber adoptado una decisión es la existencia de la disonancia». No es que tengamos disonancia *antes* de tomar la decisión (en ese momento lo que tenemos

son dudas, que es otra cosa), sino que es la propia toma de la decisión la que nos crea la disonancia. La razón de ello es evidente: si dudamos entre dos alternativas (pongamos por caso un alumno que termina COU y duda entre estudiar Psicología o Medicina) es porque en ambas vemos ventajas e inconvenientes. Si elegimos una de ellas hemos elegido también sus inconvenientes y, a la vez, hemos rechazado las ventajas de la otra, lo que es disonante con nuestro deseo de ser «tomadores perfectos de decisiones». Ahora bien, ya que continuamente estamos tomando decisiones (ahora mismo puedes estar tú, lector, decidiendo si dejar ya de leer este libro o acabar el capítulo, más tarde tendrás que decidir si te pones a estudiar otra asignatura o sales a pasear un rato, antes tal vez tuviste que decidir si subrayabas con lápiz o con bolígrafo lo que de este capítulo te interesaba, etc.), alguien podría pensar que ante tal situación, deberíamos volvernos todos locos. Sin embargo, como sabemos, ello no es así. Y no es así porque la mayoría de las decisiones son casi irrelevantes y, en consecuencia, también será irrelevante la disonancia producida, que, por ello, será fácilmente resuelta. Y es que la magnitud de la disonancia posdecisional depende de tres factores: importancia de la decisión (obviamente, cuanto más importante sea, mayor será también la disonancia), atractivo de la alternativa no elegida (elegir entre dos cosas que, ambas, nos gustan mucho producirá más disonancia que entre otras dos que nos gustan poco o nada), y grado de similitud entre las alternativas (por ejemplo, la decisión de ir al cine frente a quedarse en casa estudiando producirá más disonancia que la decisión de ir al cine frente a quedarse en casa para ver una película en televisión, ya que las dos alternativas de este segundo caso son más similares entre sí).

Y lo que es más importante, cuando se produce una disonancia posdecisional, inmediatamente surgirán presiones tendentes a reducirla, reducción que, en este contexto, adquiere básicamente tres formas: *a)* Modificar o revocar la decisión (es muy utilizada, pero altamente inútil, dado que nos crea una nueva disonancia); *b)* cambiar el atractivo relativo de ambas alternativas, es decir, exagerar las ventajas de la alternativa elegida y las desventajas de la no elegida, y disminuir los inconvenientes de la elegida y exagerar los de la no elegida; y *c)* convencernos de que existe una similitud entre las dos alternativas mayor de la que realmente hay.

Evidentemente, la disonancia es un constructo teórico que no puede verse ni siquiera medirse directamente, pero sí indirectamente, como lo constatan una serie de datos empíricos sobre la lectura de anuncios. Y es que, como escribe el propio Festinger (1975, pág. 72), «una manifestación de la presión para reducir la disonancia posdecisional es la búsqueda activa por la persona de información que sea consonante con su acción», ya que todos los anuncios ensalzan, incluso exageradamente, los productos que anuncian. Si la teoría de Festinger es correcta, nos deberíamos encontrar con que los compradores de un producto nuevo leerán, siempre que la compra sea importante, anuncios de la firma cuyo producto compraron, lo que les ayudaría a reducir su disonancia, y evitarán leer anuncios de las firmas competidoras, puesto que ello les produciría aún

más disonancia. Pues bien, Ehrlich y colaboradores (1957) lo confirmaron empíricamente.

También los resultados de un clásico estudio de Lewin (1952) parecen confirmar la teoría de Festinger. En efecto, Lewin mostró que después de una decisión de grupo hay una alteración en la conducta mayor que después de una conferencia persuasiva: A un grupo de amas de casa se les daba una conferencia por parte de un médico en la que se les informaba de la utilidad de comer carne de vísceras (hígado, etc.), mientras que a otro grupo similar se les dejó que discutiesen el tema y al final de la reunión se les pidió que indicasen, levantando la mano, si pensaban servir en sus casas algún tipo de estas carnes que hasta entonces no habían probado. Los resultados indicaron que posteriormente el 33 por 100 de las mujeres que discutieron el tema en grupo sirvieron en sus casas esta carne, frente al sólo 3 por 100 del otro grupo. ¿Cómo podemos explicar esta diferencia tan grande? Según la teoría de la disonancia, quienes tuvieron que tomar una decisión en público es probable que sufrieran alguna disonancia.

El saber, por ejemplo, que ni a sus maridos ni a ellas les iba a gustar esa clase de carne hubiera sido disonante con la acción de servirla. Entonces, surgirían presiones para reducir esta disonancia y en la medida en que la reducción tuviera éxito, se convencerían ellas mismas —y entre ellas— de que quizá a los maridos les gustase después de todo. Una vez cambiada la cognición de este modo, el hecho de que muchas siguieron adelante y sirvieron la carne no es sorprendente. Dicho de otro modo, el efecto sobre la acción sería una consecuencia del éxito en la reducción de la disonancia después de la decisión (Festinger, 1975, pág. 106).

Más claramente aún parecen apoyar la teoría de Festinger los datos del primer experimento publicado sobre la disonancia, el de Brehm (1956), en el que pidió a mujeres de la Universidad de Minnesota que valoraran ocho productos, como un tostador, una radio y un secador de pelo. Después les mostró dos objetos que ellas habían calificado de forma parecida y les dijo que les darían cualquiera que eligieran. Más tarde, cuando recalificaron los ocho objetos nuevamente, incrementaron sus evaluaciones del objeto que habían elegido y disminuyeron sus evaluaciones del objeto rechazado. De ahí las dificultades que existen para cambiar las decisiones ya tomadas. Así, volviendo a nuestro estudiante de COU, tras muchísimas dudas y reflexiones, por fin elige estudiar Psicología. Si unos días después de haber hecho la matrícula le llaman de la Universidad para decirle que se perdió su instancia y que pase a matricularse de nuevo de los estudios que desee, con gran probabilidad elegirá otra vez Psicología, ahora ya sin dudarlo lo más mínimo. Este proceso explica el hecho: tomar la decisión de estudiar Psicología o Medicina le produjo gran disonancia, ya que la decisión era importante. Y por tanto en seguida surgieron fuertes presiones tendentes a reducir tal disonancia, de tal forma que muy probablemente fue exagerando las ventajas de estudiar Psicología y minusvalorando sus inconvenientes, y lo contrario de Medicina, con lo que ya lo tenía claro: la mejor

decisión que podía tomar era matricularse en Psicología. Por eso unos días después cuando le llamaron de la Universidad ya no tenía ninguna duda. Ahora bien, ante decisiones simples, este efecto de la decisión que se convierte en creencia puede ocurrir muy rápido. Knox e Inkster (1968) descubrieron que quienes en las carreras acababan de apostar su dinero a un caballo se sentían más optimistas acerca de su apuesta que aquellos que estaban a punto de apostar. En el poco tiempo que transcurrió entre estar en la fila para comprar y alejarse de la ventanilla de apuestas, nada había cambiado, excepto la decisión y los sentimientos de la persona con respecto a ella. Los que participan en juegos de azar en las ferias se sienten más seguros de ganar después de empezar a jugar que antes. Y los votantes suelen manifestar más entusiasmo y confianza en un candidato después de votar por él que antes (Younger y cols., 1977).

B) *Consecuencias de la condescendencia forzada o de las conductas contraactitudinales*: en la vida cotidiana nos encontramos a veces con circunstancias en las que, por diversas razones, generalmente por conseguir un premio o por escapar de un castigo, hacemos cosas contrarias a nuestros gustos, deseos o creencias. Ahora bien, hacer algo contrario a nuestras actitudes, gustos o creencias, y hacerlo sin grandes presiones externas (por ejemplo, sin un alto premio o castigo) produce disonancia, según Festinger, disonancia que en seguida suscitará presiones dirigidas a su reducción. Pues bien, la forma de reducir tal disonancia consiste en justificar internamente nuestra conducta contraactitudinal, a través, habitualmente, de aumentar nuestras actitudes positivas o nuestro gusto por esa conducta. Así, en un experimento de Festinger y Carlsmith (1959) se hacía que los sujetos realizaran una tarea muy monótona y aburrida, y después se les pedía que, al salir, dijeran al siguiente sujeto que se trataba de una tarea divertida, y por ello recibirían 20 dólares, mientras que otros recibirían sólo 1 dólar por la misma tarea. Pues bien, los sujetos que habían recibido 1 dólar decían que la tarea realmente les había gustado más que quienes habían recibido sólo 20 dólares. Contrariamente a la idea común de que las grandes recompensas producen efectos mayores, Festinger y Carlsmith razonaron que aquellos a quienes pagaron sólo 1 dólar tendrían mayor probabilidad de ajustar sus actitudes a sus acciones. Al tener *justificación insuficiente* para su acción experimentarían más incomodidad o disonancia y por tanto estarían más motivados para creer en lo que habían hecho. Aquellos a quienes se les pagó 20 dólares tuvieron justificación suficiente para lo que hicieron y por tanto debían haber experimentado menos disonancia. Quienes recibieron sólo 1 dólar, sufrirían más disonancia y, al no tener justificación externa, la buscarían internamente, convenciéndose de que, efectivamente, la tarea no había sido tan aburrida.

Por tanto, las conductas contraactitudinales producen disonancia, que será mayor cuanto más importantes sean las conductas y las opiniones en juego, en primer lugar, y cuanto menor sea el premio o el castigo, en segundo lugar. No me he equivocado: cuando hago algo contra mis gustos

o creencias por un premio muy alto, el premio justifica, por sí mismo, mi conducta, de forma que no se produce disonancia. Sólo cuando el premio es suficientemente pequeño o poco importante como para no justificar una conducta contraactitudinal, el realizarla produce disonancia. Si a alguno de mis alumnos no le gusta madrugar y, sin embargo, tiene que levantarse a las siete de la mañana para venir a la Facultad a clase de psicología social a las nueve, ¿ello le producirá disonancia? Sin duda, pero le producirá menos si el castigo por no venir es grande, en el caso, por ejemplo, de que el profesor pasara lista todos los días y quien no estuviera en clase no podría presentarse al examen. Esto se relaciona con otro aspecto interesante de la teoría de la disonancia: la disonancia producida por *el esfuerzo no recompensado*. Si a nuestro alumno madrugador no le gusta la psicología social, entonces se ha esforzado para nada, es decir, ha realizado un esfuerzo que no ha sido recompensado, lo que le producirá disonancia que podrá ser reducida o bien no haciendo el esfuerzo, algo imposible puesto que lo ha realizado ya, o bien gustándole más la psicología social, con lo que ya no existirá disonancia: sí merecía la pena. Finalmente, puede verse también un interesante y diferente análisis, cuasimarxista, de la teoría de la disonancia en Beauvois y Joule (1981, 1982, 1996) y Joule (1986): estos autores pretenden aproximar la teoría de Festinger a la famosa tesis marxista que dice que no es la conciencia la que determina al ser, sino el ser a la conciencia; no es nuestra ideología la que dirige nuestra conducta, sino que es nuestra conducta la que dirige y va determinando nuestra ideología: si no vivimos como pensamos, terminaremos pensando como vivimos. Según Joule y Beauvois, dado que en la vida cotidiana, ya desde la infancia, nos vemos obligados a realizar muchas conductas de sumisión, necesitamos justificarlas, y las racionalizamos, para lo que construimos para nuestro propio uso una *ideología de la sumisión*.

Festinger nos muestra muchos estudios y datos empíricos que parecen apoyar su teoría en este punto, como el estudio de Bettelheim (1943) en el que este autor muestra que algunos de los judíos internados en los campos de concentración alemanes, después de haberse visto obligados a portarse de acuerdo con las opiniones y valores de los guardianes nazis, poco a poco llegaban a aceptar e internalizar tales valores. Pero el estudio experimental que más y mejor parece confirmar las tesis de Festinger sobre los efectos de las conductas contraactitudinales es el ya explicado de 20 dólares frente a 1 dólar de Festinger y Carlsmith. Por último, me gustaría añadir también que la teoría de la disonancia tiene amplias aplicaciones en los casos en que se ha obtenido consentimiento forzoso y es específicamente importante en situaciones tales como las que describen Deutsch y Collins (1951) en un estudio sobre cambio de actitud hacia los negros que se dio durante una estancia en una zona de viviendas integradas: una posible forma de reducir el prejuicio consistiría en la construcción de viviendas sociales integradas, que se darían tanto a personas blancas como negras. Tener prejuicios contra los negros y vivir en el mismo edificio que ellos es disonante. Por tanto, dado que difícilmente renunciarán a la vivienda, pro-

blemente reduzcan su disonancia reduciendo su prejuicio. Sin embargo, no fue eso lo que ocurrió: el prejuicio no disminuyó como se preveía. Y no lo hizo por una razón obvia: el premio era muy alto, nada menos que una casa. En todo caso,

las personas inducidas a comportarse contraactitudinalmente pueden cambiar sus actitudes, pero la magnitud del cambio dependerá de su libertad de elección, del tamaño del incentivo y de las consecuencias de la conducta. Para los individuos que se sintieron libres para rechazar la tarea contraactitudinal, la mayor parte del cambio de actitud tendrá lugar cuando el incentivo sea mínimo y la conducta lleve a consecuencias negativas. Por otra parte, con poca libertad de elección el cambio de actitud será mayor si los incentivos ofrecidos por la obediencia son importantes (Stroebe y Jonas, 1990, pág. 190).

C) *Exposición voluntaria e involuntaria a la información*: en cuanto a la exposición voluntaria, ya vimos que la gente tiende a buscar activamente información que reduzca su disonancia. Por ejemplo, en la lectura de anuncios. Así, Erhlich y colaboradores (1957) descubrieron que la existencia de disonancia a raíz de la compra de un nuevo coche llevaba a la lectura de anuncios que ensalzaban las virtudes del coche que habían comprado. Esto está claramente relacionado con la búsqueda voluntaria de información como forma de reducción de la disonancia posdecisional. De ello se deduce también que la gente tenderá a huir de la información que supuestamente le producirá disonancia. Lazarsfeld (1942) analizó un programa de radio que se dio en los Estados Unidos y que pretendía mostrar en varios capítulos cómo en ese país todas las nacionalidades y razas que en él vivían habían contribuido a la cultura americana. El objetivo era enseñar la tolerancia a todos y reducir sus prejuicios. Pues bien, al parecer, el auditorio de cada programa estaba constituido principalmente por personas del grupo nacional que ese día se elogiaba. Es decir, como consecuencia del intento de la gente de huir de información disonante y exponerse sólo a información consonante se daba una autoselección que convertía en nada las buenas intenciones del programa, de forma que éste fue estéril de cara a reducir los prejuicios y fomentar la tolerancia.

Sin embargo, ¿qué ocurrirá cuando, involuntariamente, se ve una persona expuesta a información disonante? Porque, efectivamente, en la vida cotidiana, a veces nos vemos expuestos de una forma no voluntaria a información disonante, bien accidentalmente, bien a la fuerza o en la interacción con otras personas. Pues bien, ello producirá disonancia cuya magnitud dependerá, fundamentalmente, de la importancia de la información disonante. Y, como siempre, surgirán presiones para reducir la disonancia, reducción que, aquí, además de los procedimientos habituales (restar importancia a quien mantenga o defienda la información disonante, etc.), existen unos procedimientos rápidos de defensa que impidan que la nueva cognición llegue a establecerse firmemente, como los siguientes:

— *No prestar atención a la información disonante y búsqueda de infor-*

mación consonante, lo que tiene importantes implicaciones para la propaganda y la publicidad, ya que, como hemos visto en el estudio de Lazarsfeld, la gente tenderá a exponer sólo la propaganda que ya coincida con sus creencias. Por ejemplo, los folletos de propaganda antiabortista sólo serán leídos por los que ya están contra el derecho de la mujer a interrumpir su embarazo.

— *Error de percepción*, que, como su propio nombre indica, consiste en percibir erróneamente el estímulo disonante de forma que ya no sea disonante. Aunque no es muy frecuente, sí es una forma muy eficaz y rápida de reducción de la disonancia. Se ve claro, por ejemplo, en el campo de los rumores, como mostraron Allport y Postman (1967).

— *Invaldar la información* de una u otra forma, sobre todo no aceptándola como un hecho. El propio Festinger llevó a cabo un estudio en el que preguntaba a sus sujetos, unos fumadores y otros no fumadores, si creían que la relación entre fumar cigarrillos y el cáncer de pulmón estaba o no probada científicamente. La hipótesis era que, dado que saber que yo fumo y saber que el fumar produce cáncer es disonante, los fumadores tendrían una disonancia que intentarían reducir creyéndose menos tal relación. Pues bien, los no fumadores la consideraron menos probada que los fumadores y, entre éstos, cuanto más fumaban menos probada la creían (véase sobre esta misma problemática un estudio con estudiantes, fumadores y no fumadores, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo, en Ovejero, 1993c).

D) *El papel del apoyo social*: hemos visto que las demás personas, el grupo social, son potenciales fuentes de disonancia, pero también son potenciales fuentes de reducción de la disonancia. Y es que, como dice Festinger (1975, pág. 225), «los procesos de comunicación y de influencia social están, por tanto, inextricablemente entrelazados con los procesos de creación y reducción de la disonancia». De hecho, habrá disonancia cuando tengamos conocimiento de que otra persona posee una opinión contraria a la nuestra. Ahora bien, esa disonancia será menor en la medida en que existan elementos cognoscitivos objetivos, no sociales, consonantes con nuestra opinión; cuanto mayor número de personas sabemos que están de acuerdo con nuestra opinión; cuanto menos importantes sean los elementos disonantes (la opinión disonante y la persona o personas en desacuerdo); y cuanto menor sea la atracción de la persona o personas en desacuerdo. Y, como en los casos anteriores, también aquí surgirán en seguida presiones tendentes a reducir la disonancia, reducción que en este caso puede conseguirse por estas vías: 1) Cambiar la propia opinión, aunque sólo es eficaz cuando no haya muchas personas que estén de acuerdo con nuestras ideas u opiniones iniciales, dado que entonces nuestro cambio de opinión nos traería una nueva disonancia; 2) Influcidar a los que están en desacuerdo para que coincidan con nosotros; 3) Hacer no comparable, incluso deshumanizando, a la otra persona, es decir, a la que no coincide con nosotros, atribuyéndole diferentes características, motivos, intereses,

etcétera, incluso rechazándole, quitándole importancia y hasta hurtándole el carácter de persona (es diferente porque es comunista, porque es criminal, porque tiene acciones en tal empresa, etc.); y 4) Obtención de apoyo social, sin duda el mecanismo más importante de reducción de la disonancia, como mostraron clara y convincentemente Festinger y colaboradores (1956), cuando estudiaron, desde dentro, las consecuencias que para una secta minoritaria y cerrada tuvo el no cumplimiento de su gran profecía que vaticinaba el fin cercano, a fecha cerrada, del mundo, lo que, obviamente, les produjo una fuerte disonancia que intentaron reducir buscando apoyo social (véase Ovejero, 1997a). Y es que el apoyo social es fácil de obtener cuando un número grande de personas se encuentran en la misma situación disonante (por ejemplo, los alumnos que esperaban una buena nota y la mayoría suspendió, o los partidarios de un equipo de fútbol exitoso tras una derrota no esperada, etc.).

En suma, aunque generalmente se tiende a buscar causas insólitas a los fenómenos de masa, sin embargo, a juicio de Festinger, la explicación es más sencilla: se deben a que en tal situación el apoyo social es extremadamente fácil de encontrar en la búsqueda común de la reducción de la disonancia, como la reducción de la disonancia por medio de rumores o el proselitismo de masas (véase Ovejero, 1997a).

Ahora bien, aunque la disonancia es un estado psicológico desagradable en todas las personas, sin embargo no lo es en todas por igual. Por el contrario, existen importantes diferencias individuales:

Ciertamente hay diferencias individuales entre las personas en el grado y en la manera en que reaccionan a la realidad de la disonancia. Para algunas personas la disonancia es algo en extremo doloroso e intolerable, mientras que hay otras que parecen poder tolerar una gran cantidad de disonancia. Esta variación en la «resistencia a la disonancia» parece ser mensurable, al menos en líneas generales. Las personas con una tolerancia menor a la disonancia se sentirán más incómodas ante este fenómeno y manifestarán mayores esfuerzos para reducirla que las personas que tienen una tolerancia elevada (Festinger, 1975, págs. 326-327).

Así, podemos esperar que las personas con poca tolerancia a la disonancia considerarán las cuestiones en términos simplistas de «blanco y negro», mientras que una persona con tolerancia elevada tendrá que tener matices grises en su conciencia, lo que sugiere una estrecha relación de este tema con el de la personalidad autoritaria y rígida. «Me inclino a pensar que las pruebas existentes (de la intolerancia a la ambigüedad), como la de la Escala F, miden, hasta cierto punto, el grado en el cual las gentes tienen opiniones extremas; es decir, donde la disonancia se ha eliminado con éxito» (Festinger, 1975, pág. 328).

Para terminar, las principales críticas que se le han hecho a la teoría de la disonancia pueden resumirse en estos dos grupos:

— *Críticas teórico-metodológicas*: a pesar del juicio de Aronson (1969, pág. 31) de que, afortunadamente, la teoría de la disonancia, por no estar probada, es capaz de generar investigaciones indefinidamente, un conjunto de autores han formulado muy duras críticas, tanto teóricas como metodológicas (Chapanis y Chapanis, 1964; Tedeschi y cols., 1971; Fishbein y Ajzen, 1975), entre ellas las siguientes: la teoría no establece en qué condiciones surgirá la disonancia por lo que, como mucho, tiene valor posdictivo más que predictivo; no está claramente especificado por qué la inconsistencia es en sí misma activadora; ha probado hipótesis de escasa significación teórica, con frecuente desprecio del sentido común en su búsqueda de hipótesis insólitas y contraintuitivas; las manipulaciones experimentales son tan complejas y tan grande la confusión de variables que no es posible concluir nada de los datos aportados; en los diseños experimentales, aquellos estudios que no confirmaban las hipótesis fueron reexaminados explicando el proceso por debilidades de procedimiento en la manipulación de variables. Además, los análisis estadísticos frecuentemente son deficientes, no siendo rara la deshonestidad de rechazar los casos que no probaban la teoría. Asimismo, hay conclusiones que están basadas en resultados no significativos.

— *Explicaciones alternativas*: uno de los puntos más débiles de esta teoría es que prácticamente todos los resultados a que llega pueden ser explicados también desde otras teorías, como la de la autopercepción o la de la autopresentación, sin acudir para nada a los supuestos de Festinger. El ejemplo más conocido es el de Bem quien, con su teoría de la autopresentación, pretendía explicar de otra manera los efectos de las conductas contraactitudinales. Sin embargo, últimamente se está llegando a la conclusión de que ambas teorías, la de Festinger y la de Bem, deberían ser consideradas formulaciones complementarias, siendo cada teoría aplicable a su propia área de especialización. Fazio, Zanna y Cooper (1977) señalaron que la teoría de la autopercepción describe con precisión el cambio de actitud en el contexto de la conducta congruente con la actitud, mientras que la teoría de la disonancia explica el cambio de actitud en el contexto de la conducta contraactitudinal.

En todo caso, la crítica más frecuentemente lanzada contra la teoría de la disonancia es la de ser una teoría demasiado individualista y psicologista. Y, sin embargo, como dice Álvaro (1995, pág. 53), «la disonancia ni puede explicarse exclusivamente en términos psicológicos ni puede ser entendida si no es formando parte de un contexto normativo y valorativo. Estos contextos normativos son construcciones sociales antes que individuales. Es en ellos donde se define el carácter disonante de cualesquiera dos elementos. La contradicción cognitiva es, antes que nada, una contradicción entre sistemas de creencias ancladas en identidades grupales. En este sentido, la teoría de la disonancia es incapaz de explicar por qué o en qué circunstancias surge la disonancia; simplemente parte del supuesto de su existencia para, a continuación, señalar que todo organismo tiende a su reducción». En definitiva, añade Álvaro, la teoría de Festinger sitúa en la mente de los

individuos lo que es un producto social o, dicho en otros términos, reduce lo que es un proceso estructural e interpersonal a un proceso intrapsíquico. Como bien señala Gergen (1973, pág. 318), no son los mecanismos psicológicos de reducción de la disonancia los que deben ser objeto de preocupación para el psicólogo social, sino su inteligibilidad en diferentes contextos sociohistóricos.

No obstante, a pesar de las muchas críticas recibidas, la teoría de la disonancia sigue suscitando investigación tanto teórica como empírica sin que ello obedezca necesariamente a las rutinas académicas, como sugería Jiménez Burillo. Más bien creo que la teoría de la disonancia seguirá viva al menos mientras en la psicología social siga siendo importante la perspectiva individualista y cognitiva. Es más, preveo que incluso cuando el cognitivismo en psicología social decline, esta teoría seguirá siendo fuente fundamental de inspiración psicosociológica debido a sus fuertes componentes motivacionales: estamos ante todo ante una teoría motivacional. Más aún, personalmente creo, con Joule y con Beauvois, que esta teoría aún no ha dado de sí todo lo que podía dar, de tal forma que puede ayudar a superar las dificultades con que actualmente se está encontrando el cognitivismo y ayudar a la reconstrucción del cognitivismo en nuestra disciplina.

f) *Teoría de la reactancia psicológica de Brehm (1966)*: Jack Brehm propuso una teoría tendente a explicar el fenómeno de la búsqueda de la libertad perdida o amenazada. Según este autor, cada vez que vemos limitada o amenazada nuestra libertad de elección para comprometernos en tal o cual conducta de las varias que disponemos en nuestro repertorio conductual, sentimos deseos de recuperar esta libertad amenazada o perdida. Y la magnitud de la reactancia es una función directa principalmente de la importancia absoluta de la conducta suprimida, de la importancia relativa de la conducta suprimida comparada con la importancia de otras conductas en el momento de la pérdida de libertad, y de la proporción de conductas libres examinadas. Por otra parte, al experimentar reactancia, la persona tiende a reducirla o eliminarla a través de los siguientes mecanismos: 1) El compromiso con la conducta prohibida (si ello es posible, que no suele serlo); 2) Un aumento en la valoración de la conducta prohibida; y 3) El compromiso en una conducta que implique la posibilidad de participar en la conducta prohibida. Por ejemplo, si a alguien le prohíben hablar su lengua materna, ello le producirá reactancia, que intentará reducir, 1) hablando tal idioma (por ejemplo, en el seno de la familia); 2) valorando su lengua mucho más que antes; y 3) asistiendo a conciertos musicales, aunque antes no le gustaran, en los que se canta en su idioma.

Como concluye Rodrigues (1980), los experimentos realizados para verificar la validez empírica de la teoría de Brehm han proporcionado un cierto apoyo a la teoría de la reactancia psicológica, pero no pruebas definitivas. Y esta falta de pruebas tal vez se deba al intento, imposible, de Brehm de querer estudiar algo tan complejo como la libertad desde posiciones individualistas y, para colmo, desde la óptica experimental. De ahí la

conclusión de Doise y colaboradores (1980, pág. 328): «A la vista de todo esto, parece que la reactividad psicológica, desde su estatus teórico de motivación intraindividual que le asignaba Brehm, debería pasar a ser inscrita en el conjunto de las relaciones sociales características del funcionamiento social de una sociedad determinada.»

En este apartado habría que incluir las teorías citadas de Greenwald y de McGuire, así como otras más recientes entre las que destaca la de Petty y Cacioppo (1981, 1986), en la que hacen la importante distinción que ya hemos visto entre *ruta central* y *ruta periférica* de la persuasión.

RESISTENCIA A LA PERSUASIÓN

Si hemos visto cómo se puede inducir un cambio en las actitudes de la gente, pues se trata de algo importante en una sociedad como la nuestra, ahora veremos, pues no es menos importante, cómo se puede resistir a los intentos de influencia. ¿Cuáles son, pues, los medios de hacer frente a una persuasión o mejor a un intento de persuasión particular? Leyens (1982) menciona cuatro grandes tácticas de resistencia a la persuasión:

1) Es posible inducir un primer gran tipo de resistencia partiendo de estados motivacionales que hacen intervenir principalmente la autoestima y la hostilidad: *a)* Al aumentar, de la forma que sea, la autoestima de alguien, aumenta también su resistencia a la persuasión. Para conseguirlo, no es necesario que la razón del aumento de la propia estimación tenga relación con el objeto de persuasión, aunque existen unos límites a este principio; y *b)* La manipulación de la hostilidad constituye otra técnica utilizable pero muy compleja. Es utilizable porque, al parecer, un individuo irritado adoptará una actitud negativa que le hará rechazarlo todo en bloque, excepto, sin duda las actitudes o comportamientos que le permitan expresar su descontento. Pero es compleja, porque la inducción a la hostilidad puede confundirse con otras variables que producirán efectos diferentes. ¿No es razonable, por ejemplo, suponer que un individuo al que se ha irritado de un modo humillante verá disminuida su autoestima y por ello será más sensible a las tentativas de la influencia?

2) Leyens menciona un segundo tipo de resistencia, consistente en aumentar la capacidad crítica general de los sujetos que podrán reconocer más fácilmente la intención persuasiva, analizar y refutar los argumentos, así como movilizar esta aptitud para la crítica en una serie de situaciones diferentes. «Pero en la práctica esta estrategia no es muy fructífera. La transferencia de una situación a otra es bastante difícil y vale más que el entrenamiento en la crítica tenga por objeto un punto particular» (Leyens, 1982, pág. 121).

3) De las teorías de la consistencia se deducen una serie de estrategias de resistencia a la persuasión, como las siguientes: *a)* Podemos hacer que alguien exprese públicamente la creencia u opinión que pretendemos que

sea resistente al cambio. Ésta es la técnica utilizada por Lewin, en el estudio ya citado, para influir sobre el ama de casa, para quien, en cierto modo, sería perder su prestigio el manifestar su opinión públicamente ante sus compañeras en un determinado sentido y comportarse después de otro modo; y *b*) el compromiso sería aún más fuerte si al individuo se le obliga a actuar, implicándole y comprometiéndole con la nueva actitud, es decir, transformándole en militante, que es lo que hacen las sectas.

Pero sobre todo debemos recordar aquí la *teoría de la inoculación* (McGuire, 1964), que parte de una analogía con la resistencia biológica a la enfermedad. Hay dos maneras principales de crear resistencia a la enfermedad: la terapia de apoyo y la inoculación. La primera consiste en respetar una dieta especial y en ingerir vitaminas. La inoculación, por su parte, implica inyectar una forma debilitada de bacterias patógenas y estimular con ello el cuerpo para que produzca defensas capaces de enfrentarse con bacterias más fuertes. Si alguien ha estado viviendo en un medio ambiente libre de gérmenes, la inoculación es la mejor manera de producir resistencia a la enfermedad. En esta línea afirma McGuire que cuando se pretenda defender una actitud de los efectos de la propaganda en contra se la puede hacer más resistente al ataque inoculando al individuo pequeñas dosis de los argumentos de la propaganda contraria. Y todo ello porque esas mínimas dosis producirán una amenaza a la actitud que activará motivacionalmente al sujeto a desarrollar contraargumentos de apoyo a su atacada actitud, utilizando estrategias de defensa, con lo que adquiere experiencia en resistir ulteriores ataques. McAlister (1980) realizó una aplicación de esta teoría al inocular a estudiantes de 8.º de EGB contra las presiones de sus compañeros para que fumaran. A estos alumnos se les enseñó a responder a los anuncios que implicaban que las mujeres liberadas fumaban diciendo: «No está realmente liberada si está atrapada por el tabaco.» También representaban roles en los que, después de haber sido llamados «gallinas» por no fumar un cigarrillo, respondían con afirmaciones como: «Sería una verdadera gallina si fumara nada más que para impresionarte.» Pues bien, después de varias sesiones durante 7.º y 8.º los estudiantes inoculados tuvieron la mitad de probabilidad de comenzar a fumar que los sujetos no inoculados de una muestra similar.

También se ha utilizado esta teoría para inmunizar a los niños pequeños contra la publicidad de la televisión, algo que hoy día resulta de crucial importancia ya que los niños son el blanco más débil e indefenso y, a la vez, el preferido por los anunciantes. Por lo visto, los niños son el sueño de un publicista: crédulos, vulnerables y fácil de venderles. Más aún, la mitad de los miles de anuncios que ven los niños son de alimentos poco nutritivos y a menudo con exceso de azúcar y de otros productos nutritivamente poco recomendables (grasas, conservantes, colorantes, etc.). Como escribía hace unos años Moody (1980), «cuando un publicista con experiencia gasta millones para venderles a los confiados e ingenuos niños un producto no saludable, sólo puede ser llamado explotación. No es de sorprender que el consumo de productos lácteos haya disminuido desde el inicio de la televi-

sión, mientras que el consumo de refrescos casi se ha duplicado». En consecuencia, los psicólogos sociales han llevado a cabo algunos estudios tendentes a enseñar a los niños a hacer frente con éxito a los anuncios engañosos. Así, Feshbach (1980) intentó con éxito inocular a niños contra los anuncios de juguetes: después de ver el anuncio de un juguete, se les daba de inmediato ese juguete y se les desafiaba para que hiciera lo que acababan de ver en el anuncio.

CONCLUSIÓN

Como hemos visto en este largo capítulo, estamos ante un tema enormemente complejo. Desde hace milenios hemos intentado cambiar las actitudes de los demás, fundamentalmente con un claro objetivo: cambiar sus conductas en la dirección que nos interesa. Y con frecuencia lo hacemos con éxito. Pero a menudo no sabemos por qué lo conseguimos. En psicología social se han propuesto un gran número de teorías, a veces contrarias entre sí, que pueden ayudarnos a entender algo sobre cómo funcionan los procesos de cambio de actitud. Como ocurre siempre, los fenómenos psicosociales son muy complejos de tal forma que cada teoría los observa sólo desde un ángulo. Si queremos conocer mejor tales fenómenos deberemos seguir el consejo de Ortega y Gasset y aunar perspectivas diferentes: en el campo del cambio de actitud, como en tantos otros, probablemente todas las teorías propuestas tengan parte de razón, pero ninguna tenga toda la razón.

En todo caso, no debemos olvidar dos cosas que nos ayudan a entender la frecuente esterilidad de las teorías psicosociales para explicar los fenómenos estudiados: en primer lugar, las teorías vistas en este capítulo han sido elaboradas desde una perspectiva eminentemente individualista y han pretendido basarse en datos experimentales (cosa imposible, ya que las teorías siempre preceden a los datos y a su interpretación), cuando las actitudes son entes esencialmente sociales y cuando el experimento de laboratorio ha mostrado ser bastante incapaz de captar la complejidad de los fenómenos psicosociales. De ahí que en el campo de las actitudes hemos retrocedido con respecto a lo que proponían Thomas y Znaniecki hace ya ochenta años, lo que explica, al menos en parte, el éxito de un concepto como el de *representación social*, importado de la sociología: la excesiva individualización y psicologización sufrida por el concepto de actitud a lo largo de este siglo exigía volver a su naturaleza social, que es lo que han hecho las representaciones sociales. Ahora bien, han sido sólo razones de sociología o de psicología social de la ciencia lo que ha hecho que no hayamos vuelto a las actitudes sociales de Thomas y Znaniecki, sino a las representaciones sociales de Durkheim, vía Moscovici.

This page intentionally left blank

CAPÍTULO XIV

Estereotipos y prejuicios: el «racismo» y la xenofobia

INTRODUCCIÓN

A menudo tendemos a superponer e incluso confundir términos y conceptos como prejuicio, estereotipo, discriminación, racismo o sexismo. Uno de los objetivos de este capítulo es intentar clarificar y explicar esta problemática tan actual. Y lo primero que debo aclarar es el propio término «racismo» que, a mi modo de ver, no sólo está mal empleado sino que incluso puede facilitar, a través de las representaciones sociales que suscita, ciertas hostilidades intergrupales. Porque, digámoslo con claridad, no existen razas diferentes en la especie humana. Existe una sola raza, la *raza humana*, con algunas pequeñas variaciones dentro de ella. De ahí que en lugar de racismo debemos hablar de *xenofobia*, porque, además, quien tiene prejuicios contra los que difieren de la norma en algunas características biológicas, como el color de la piel o la forma de la nariz, los tiene también contra quienes difieren por su lugar de nacimiento o sus creencias. Y eso es justamente la xenofobia: *rechazo del que es diferente*.

Tampoco debemos confundir *prejuicio* y *estereotipo* como se ha hecho con frecuencia ya desde los primeros estudios psicosociales en ese campo (Katz y Braly, 1933). Los prejuicios no son sino actitudes negativas u hostiles hacia ciertos grupos o colectivos humanos. Más concretamente, se trata de «evaluaciones desfavorables de y afecto negativo hacia los miembros de un grupo» (Olson y Zanna, 1993, pág. 143). Por otra parte, «el prejuicio ha sido visto tradicionalmente como la aplicación de los estereotipos sociales» (Hilton y Hippel, 1996, pág. 256). En definitiva, tener prejuicios es «pensar mal de otras personas... (tener) sentimientos de desprecio o desagrado, de miedo y aversión, así como variadas formas de conducta hostil» (All-

port, 1954, pág. 21). Al prejuicio, por consiguiente, podemos definirlo como *una actitud negativa hacia un exogrupo* (Devine, 1995; Oskamp, 1991). Como en la actitud, en el prejuicio hay elementos *cognitivos* (se tienen expectativas negativas respecto del otro, etc.), *afectivos* («desprecio o desagrado», así como elementos emocionales y de motivación, es decir, «miedo y aversión»), y *comportamentales* (diferentes formas de conducta «hostil» o «discriminativa»). Aunque los prejuicios pueden ser tanto positivos como negativos, dado que estrictamente no consisten sino en juzgar sin juicio previo, sin tener antes los elementos de juicio suficientes, sin embargo, la investigación se ha centrado casi exclusivamente en los negativos, hasta el punto de que, como hemos dicho, se identifica totalmente prejuicio con actitudes negativas hacia ciertos exogrupos. Ello, como señala Sangrador (1996), resulta lógico, pues, en definitiva, son estas actitudes negativas las generadoras de conflictos étnicos y xenófobos, así como de todo tipo de situaciones intergrupales problemáticas, incluso bélicas. De hecho, existe en psicología social una larga tradición de estudios sobre los prejuicios, aunque con frecuencia desde una postura excesivamente psicologista (García, 1995) que debe ser corregida con urgencia si queremos conseguir resultados positivos en este campo (Martínez, 1996).

Por su parte, los estereotipos, que consisten en un conjunto de creencias, estrechamente relacionadas entre sí y compartidas por cierto número de personas acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo (los gitanos, los psicólogos, las mujeres, los andaluces, etc.), pueden ser definidos como «las teorías implícitas de personalidad que un grupo de personas comparte sobre su propio grupo o sobre otro grupo» (Leyens y Codol, 1990, pág. 106). Por consiguiente, no es extraño que algunos autores sostengan que el estereotipo es el elemento cognitivo de los prejuicios. Sin duda, los estereotipos más estudiados en psicología social, coincidiendo con los intereses de los norteamericanos, han sido los de género o sexuales y los raciales o étnicos, a los que hay que añadir un tercero, más típico de Europa: los nacionales o regionales (Billig, 1995; Leyens y cols., 1994; Oakes y cols., 1994; Bourhis y Leyens, 1996, etc.), incluyendo, obviamente, España (Javaloy y cols., 1990; Munné, 1989; Ovejero, 1991b; Pinillos, 1960; Ramírez, 1992; Rodríguez Sanabra, 1963; Rodríguez y cols., 1991; Sangrador, 1981, 1991, 1996; Torregrosa y Ramírez, 1991; etc.). De hecho, en Europa, donde apenas utilizamos los estereotipos raciales en la vida cotidiana, los tres más utilizados son los sexuales o de género, los profesionales y los nacionales. De hecho, si alguien pregunta en cualquier país de Europa quién es Felipe González, probablemente se le responda: *Un (sexo) político (profesión) español* (nacionalidad). ¿Y Vivaldi? *Un músico italiano*, etc. Últimamente, se están estudiando también, aunque bastante menos, otros estereotipos referidos a grupos más pequeños, como pueden ser los homosexuales, los enfermos de SIDA, etc. Y llamamos *estereotipia* a la utilización de estereotipos para realizar inferencias, juicios, predicciones e incluso conductas. Pues bien, hoy día la estereotipia es vista como un fenómeno no forzosa-

mente indeseable, con lo que se da por hecho una diferencia importante con respecto a la prejuiciosidad.

Los estereotipos no son, como los prejuicios, *per se* indeseables, al menos no lo son siempre. Lippman ya observó que los estereotipos cumplen una función económica de ahorro del esfuerzo de pensar. Y hoy en día se reconoce que cumplen, ante todo, una función totalmente natural, no siendo de extrañar que se insista, incluso desde una perspectiva transcultural (Brislin, 1981), más cercana a la dimensión sociocultural, que no pueden ni deben dejar de darse (Munné, 1989, pág. 323).

Más en concreto, estamos ante un caso normal de percepción social, dado que los estereotipos no son otra cosa que las expectativas que tenemos acerca de una categoría de personas (los jóvenes, las mujeres, los negros, los psicólogos, los comunistas, los catalanes, etc.). Y es que, en ocasiones, para facilitarnos la comprensión de nuestro complejo mundo social, clasificamos a la gente en categorías según nuestras expectativas de cómo esas personas se comportarán. Eso es normal, y hasta necesario, pero peligroso. Y es peligroso porque con frecuencia al estereotipo le acompaña el prejuicio y a éste la discriminación. Y mientras que el *prejuicio* es una *actitud negativa*, la *discriminación* es una *conducta negativa* hacia un grupo o sus miembros. En cambio, el *racismo* y el *sexismo* son *prácticas institucionales* que discriminan, aun cuando no haya intención prejuiciosa. Más en concreto, el término *racismo* posee dos significados (Myers, 1995, pág. 347): *a)* Actitudes prejuiciosas y conducta discriminatoria del individuo hacia personas de una raza determinada; y *b)* prácticas institucionales que subordinan a la persona de una raza determinada, aunque cada vez está sustituyendo hoy día más la raza por la etnia. En efecto, probablemente esté disminuyendo algo el racismo, pero, en cambio, está aumentando, sin duda alguna, el *etnocentrismo*, que consiste en la «creencia en la superioridad del propio grupo étnico y cultural y el desdén correspondiente a todos los demás grupos» (Myers, 1995, pág. 367).

PSICOLOGÍA SOCIAL DEL PREJUICIO Y LOS ESTEREOTIPOS

El prejuicio es uno de los aspectos humanos negativos más difíciles de erradicar, dado que cumple algunas funciones psicosociales básicas y que, por tanto, posee una amplia serie de raíces, profundas y complejas, al menos de estas tres clases: *sociales*, *emocionales* y *cognitivas*, todas ellas estrechamente interrelacionadas entre sí (Myers, 1995, págs. 355 y sigs.):

A) *Raíces sociales*: entre las funciones que cumplen los prejuicios y estereotipos, las sociales no son precisamente las menos importantes (nos ayudan a formar y mantener nuestra identidad social, defienden nuestra autoestima frente a ataques exteriores, etc.). Así, hace casi cincuenta años, la socióloga Helen M. Hacker (1951) señalaba cómo los estereotipos que la gente tenía de los negros y de las mujeres ayudaban a racionalizar la posi-

ción inferior de cada uno: muchas personas pensaban que ambos grupos eran mentalmente lentos, emocionales y primitivos, y que estaban «contentos» con su papel subordinado. Los negros eran «inferiores», y las mujeres eran «débiles». Los negros estaban bien en su lugar, mientras que el sitio de la mujer era, indiscutiblemente, la cocina. Es más, en épocas de conflictos, las actitudes se adaptan con facilidad a la conducta. Las personas consideran a los enemigos como subhumanos y los despersonalizan con una etiqueta. Por ejemplo, durante la Segunda Guerra Mundial, el pueblo japonés se convirtió para los norteamericanos en «los nipones», con fuertes connotaciones negativas. Una vez terminada la guerra, volvieron a ser los «inteligentes y trabajadores japoneses», dignos de toda admiración. Sin embargo, al llegar la recesión económica de 1991-1992, que aumentó el sentimiento de conflicto económico con Japón, el resentimiento contra los japoneses volvió a surgir.

Ahora bien, las raíces sociales de los prejuicios y los estereotipos poseen diferente procedencias, como las siguientes:

a) *Desigualdades sociales*: se sabe que los actos crueles fomentan las actitudes crueles. Así, dañar a una persona inocente suele llevar a los agresores a menospreciar a su víctima, justificando de esta manera su propia conducta. Por ejemplo, Worchel y Andreoli (1978) encontraron que, comparados con estudiantes cuya tarea era recompensar a un hombre por sus respuestas correctas en una tarea de aprendizaje, los que debían aplicar descargas eléctricas por las respuestas incorrectas deshumanizaron a su sujeto. Eran menos capaces de recordar sus características únicas (tales como el nombre y la apariencia física) y fueron más capaces de recordar atributos tales como la raza y la religión que, al identificar a la víctima con un grupo, la despersonalizaban. Igualmente, los estereotipos sexuales ayudan a racionalizar diferentes roles de género. Así, después de analizar los estereotipos de género en muy diferentes países de todo el mundo, Williams y Best (1990) encontraron que si son las mujeres las que dedican buena parte de su tiempo al cuidado de los niños pequeños, es tranquilizador pensar que ellas son cuidadoras por naturaleza. Y si los hombres son los que suelen dirigir los negocios, cazan y van a la guerra, es tranquilizador suponer que los hombres son agresivos, independientes y arriesgados. Y es que, como concluye Myers (1995, pág. 357), «los estereotipos son resultado de la división del trabajo entre grupos diferentes, y la justifican». Y tranquilizador resulta también para quienes poseen fuertes prejuicios convencerse de que la situación social injusta en que las minorías están altamente discriminadas es bendecida por Dios. De hecho, en casi todos los países, los líderes invocan a la religión para justificar el orden social existente.

b) *Necesidad de una autodefinición o identidad positiva*: El concepto de identidad tiene una larga tradición en las ciencias sociales (sociología, antropología o psicología social), existiendo incluso una línea de investigación específica sobre la relación entre la identidad personal y la identidad nacional (Smith, 1991; Billig, 1995), particularmente en Europa, centrándose en la relación entre identidad social y autocategorización, a partir fun-

damentalmente de los trabajos del británico Henri Tajfel, habiéndose aplicado incluso, en nuestro país, al estudio del nacionalismo (Ramírez, 1992; Torregrosa y Ramírez, 1991; García, 1994, 1995, etc.). Como sostiene el Interaccionismo Simbólico, el autoconcepto o identidad se desarrolla a través de las interacciones con los demás, siendo un reflejo de la forma en que los demás nos ven (Mead, 1934; Cooley, 1956). Por otra parte, desde la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner, se puede hacer la misma predicción, pues los grupos sociales a los que pertenecemos influyen o conforman nuestra identidad social. A su vez, la identidad social de los individuos está relacionada con sus intereses, aspiraciones, expectativas, comportamiento, etc., de forma que si un miembro de un grupo discriminado asumiendo la óptica negativa que se tiene del grupo, desarrolla una visión negativa de sí mismo (por ejemplo, como poco inteligente), es probable que sus aspiraciones profesionales y educativas se acomoden a esa visión. Ése fue el resultado encontrado por Steele (1992) y confirmado por Osborne (1995) en un estudio longitudinal: los muchachos de raza negra tendían a desidentificarse con la escuela y con todo lo que ella significaba desde muy jóvenes, quitándole importancia al logro escolar como elemento sobre el que basar su autoestima. Ese mismo proceso podría ayudarnos a explicar algunos comportamientos en los que las mujeres, conformándose a los estereotipos de género existentes, se diferencian claramente de los hombres.

Las imágenes, estereotipos y actitudes intergrupales que surgen como producto y reflejo de las relaciones entre los pueblos y hasta naciones, son altamente funcionales y sustentadoras de la propia *identidad étnica* (local, regional, nacional, etc.). De ahí que se haga necesario analizar qué es y cómo surge la identidad social, que veremos mejor en los capítulos XVI y XVII. Una de las motivaciones más profundas del ser humano es la de poseer una autodefinición positiva. Es decir, necesitamos vernos a nosotros mismos y creer que también los demás nos ven, como siendo buenos, inteligentes, etc. Necesitamos, en definitiva, tener una *identidad personal positiva*. Pero nuestra identidad personal la extraemos de nuestra identidad grupal y social (véase Lorenzi-Cioldi y Doise, 1996), es decir, de los grupos a los que pertenecemos y de la posición que en ellos ocupamos. Si me siento ovietense y psicólogo, mi identidad personal mejorará si me convengo de que ser de Oviedo es algo muy positivo y que la psicología es una de las mejores profesiones. Pero fueron Tajfel y Turner (1979, 1986) quienes mostraron que los procesos de identidad social podían tener implicaciones para la conducta intergrupal. En concreto, para saber si mi grupo tiene características positivas lo que haré será compararlo con otros. El resultado de estas comparaciones intergrupales será algo importante para nosotros, porque contribuye, aunque sea indirectamente, a nuestra autoestima. Ésta es la base de la rivalidad y hasta hostilidad entre grupos vecinos: geográficos (por ejemplo, entre Oviedo y Gijón, o entre Valladolid y León, etc.), políticos (existen fuerte rivalidad entre grupos ideológicamente próximos, etcétera), y, por tanto, también de buena parte de los prejuicios. Como dice Myers, debido a nuestras identificaciones sociales, nos conformamos con las normas de nuestro grupo.

Nos sacrificamos por el equipo, la familia, la nación. Desdeñamos a los exogrupos. Cuanto más importante es nuestra identidad social y más fuertemente vinculados nos sentimos al grupo, de manera más prejuiciosa reaccionamos ante las amenazas de otro grupo (Crocker y Luhtanen, 1990; Hinkle y cols., 1992). Por otra parte, cuando nuestro grupo ha tenido éxito, también podemos sentirnos mejor si nos identificamos más intensamente con él. Cuando se les pregunta después de la victoria de su equipo de fútbol, los estudiantes universitarios frecuentemente dicen «ganamos». En cambio, cuando se les interroga después de la derrota de su equipo, tienden a decir más bien «ellos perdieron». Además, el disfrute de la gloria de un endogrupo exitoso es más intenso entre aquellos que acaban de experimentar un golpe al yo, como, por ejemplo, tras enterarse de que habían hecho mal una «prueba de creatividad» (Cialdini y cols., 1976), lo que implica que en momentos de crisis (académicos, sociales, etc.) aumentarán los prejuicios y las tasas de autoritarismo (Ovejero, 1985c; Doty y cols., 1991).

Ahora bien, «una vez establecido, el prejuicio es mantenido en gran parte por inercia. Si el prejuicio es una norma social, muchas personas seguirán el camino de menor resistencia y se conformarán con seguir la moda. Actuarán no tanto por la necesidad de odiar sino por la necesidad de agrandar y ser aceptadas» (Myers, 1995, pág. 361). Y sin olvidar a los medios de comunicación que también sirven de fuerte apoyo a los prejuicios y a los estereotipos, aunque últimamente lo hacen de forma más sutil: ¿cuántos gitanos aparecen en los anuncios publicitarios en nuestro país?

B) *Raíces emocionales*: aunque el prejuicio nace y se mantiene fundamentalmente a través de sus raíces sociales, con frecuencia las emociones sirven también para incrementarlas. Dos variables han sido aquí las más estudiadas por parte de los psicólogos sociales: la frustración y la personalidad autoritaria:

a) *Hipótesis frustración-agresión*: dado que esta teoría ya la vimos en el capítulo correspondiente a la conducta agresiva, ello me ahorra repetirla nuevamente. En todo caso existen algunos datos que parecen indicar que la frustración no sólo produce en ciertas circunstancias agresividad, sino que incluso, a veces, tal agresividad es dirigida hacia ciertos exogrupos, casi siempre minoritarios y de bajo estatus. De hecho, es conocido el dato de que en Estados Unidos, entre 1882 y 1930, hubo más linchamientos en años en que los precios del algodón bajaron y, por consiguiente, la frustración económica aumentó (Hepworth y West, 1988; Hovland y Sears, 1940). Es más, el mero hecho de pensar acerca de la propia mortalidad (por ejemplo, cuando los sujetos tenían que escribir un breve ensayo sobre la muerte y las emociones que despierta el pensar en ella) también provoca la suficiente inseguridad como para intensificar el favoritismo endogrupal y el prejuicio al exogrupo (Greenberg y cols., 1990). Existe también una estrecha relación entre frustración, educación recibida, personalidad, prejuicio y agresividad desplazada contra el blanco del prejuicio. Ello es el objetivo central de los estudios sobre personalidad autoritaria. Un ejemplo claro lo

tenemos en el propio Hitler, una personalidad autoritaria extrema, que fue educado en un hogar autoritario y a quien, según dijo su propia hermana, se le daba «su debida cuota de palizas todos los días» (Miller, 1990).

b) *Personalidad autoritaria*: desde muchos puntos de vista, hablar de personalidad autoritaria es casi sinónimo de hablar de personalidad prejuiciosa (Heinz, 1968; Bettelheim y Janowitz, 1975; Ovejero, 1981). Y es que los orígenes de las investigaciones en este campo hay que colocarlas en torno a la Segunda Guerra Mundial e íntimamente vinculados a los estudios sobre los prejuicios antisemitas de buena parte del pueblo alemán y de su consecuencia, el genocidio judío. El origen histórico de los estudios sobre personalidad autoritaria lo constituye el fenómeno nazi que tuvo lugar en Alemania en los años 30 (Ovejero, 1982): ¿cómo fue posible que el partido nacionalsocialista alemán, de reciente creación, alcanzara el poder en tan breve tiempo y como consecuencia de ser votado por una mayoría del pueblo alemán? Muchos creen que la victoria nazi fue la consecuencia de un engaño por parte de una minoría acompañado de coerción sobre la mayoría del pueblo. Pero con ello no queda explicado el fenómeno. El psicólogo social no puede y no debe contentarse con esta explicación. El problema es mucho más profundo: la explicación es fundamentalmente de tipo psicológico, o mejor, psicosocial. La raíz del problema —y por tanto también la posibilidad de solucionarlo— no está tanto en las condiciones socioeconómicas ambientales, cuanto en la estructura de la personalidad de los individuos que se someten a toda autoridad y a toda norma. Aunque, evidentemente, esa estructura de personalidad venga determinada por las estructuras socioeconómicas en que se ha desarrollado. Es la ansiedad e inseguridad que conlleva toda época de crisis lo que lleva al individuo y a los pueblos hacia el autoritarismo y hacia el prejuicio como soluciones a esa inseguridad y a esa ansiedad (véase Fromm, 1941). En esta misma línea, Adorno, Frenkel-Brunswik, Sanford y Levison (1950) escribieron su *La personalidad autoritaria*, donde definen el autoritarismo como una tendencia general a colocarse en situaciones de dominancia o sumisión frente a los otros como consecuencia de una básica inseguridad del yo. El principal objetivo de este libro fue, en palabras de sus autores (pág. 27), «el de estudiar al sujeto potencialmente fascista, cuya estructura de personalidad es tal que le hace especialmente susceptible a la propaganda antidemocrática». Parten estos investigadores de Berkeley de la hipótesis fundamental de que la susceptibilidad de un individuo para ser absorbido por esta ideología depende primordialmente de sus necesidades psíquicas. Para medir tal susceptibilidad construyeron una escala, después famosísima, que llamaron Escala F, con dos objetivos fundamentales: detectar el etnocentrismo, y detectar al sujeto potencialmente fascista.

Por consiguiente, el principal objetivo de Adorno y colaboradores era estudiar esa estructura de personalidad, al pretender descubrir las raíces psicológicas de un antisemitismo tan nefasto que causó el asesinato de millones de judíos y convirtió a muchos millones de europeos en espectadores indiferentes. Pero uno de los datos más interesantes a que llegaron

con adultos estadounidenses fue que la hostilidad hacia los judíos coexistía con frecuencia con la hostilidad hacia otras minorías. Más aún, estas personas *etnocéntricas* compartían tendencias autoritarias, una intolerancia hacia la debilidad, una actitud punitiva y un respeto sumiso por las autoridades de su endogrupo.

El proceso por el que las personas «se hacen autoritarias» sería, a juicio de estos autores, el siguiente, que, como se ve, tiene raíces claramente psicoanalíticas: de niños, las personas autoritarias fueron con frecuencia disciplinadas de una forma muy dura y punitiva, lo que les llevó a reprimir su agresividad suscitada por tal tipo de educación y a «proyectarla» en ciertos exogrupos. La inseguridad de los niños autoritarios parece predisponerlos hacia una preocupación excesiva por el poder y la posición, y hacia una forma de pensamiento correcto-incorrecto inflexible que hace difícil de tolerar la ambigüedad. Por consiguiente, tales personas tienden a ser autoritarias, es decir, sumisas con quienes tienen poder sobre ellos, y agresivas o punitivas con quienes están más abajo. Eso es el *etnocentrismo*.

Aunque se llevaron a cabo miles de estudios sobre este tópico, tanto en Estados Unidos como en otros países (véase Ovejero, 1981, 1982, 1985c, 1989, 1992c; Torregrosa, 1969, etc.), el libro fundamental sigue siendo el citado de Adorno y sus colaboradores, cuya conclusión principal, a pesar de las críticas recibidas, ha persistido: las tendencias autoritarias, en ocasión reflejadas en tensiones étnicas, surgen durante épocas amenazadas por la recesión económica y agitación social (Sales, 1973; Ovejero, 1985c; Doty y cols., 1991). Es más, estudios contemporáneos de personas autoritarias derechistas realizados por Altemeyer (1988, 1994) confirman que existen individuos cuyos temores y hostilidades surgen como prejuicios. De hecho, existen diferencias ideológicas en este terreno. Así, según los datos de De Miguel (1994), alrededor del 10 por 100 de los españoles encuestados que se declaraban de izquierdas rechazaban tener por vecino a un gitano o a un negro, mientras que tal porcentaje subía a un 40 por 100 entre quienes se calificaban de derechas. Y es que los sentimientos de superioridad moral pueden ir de la mano con la brutalidad hacia los que se perciben como inferiores. Aunque los prejuicios que mantuvieron el *apartheid* en Sudáfrica surgieron de desigualdades sociales, socialización y conformidad (Louw-Potgieter, 1988), aquellos que favorecieron más intensamente la separación solían tener actitudes autoritarias (Van Staden, 1987). En los regímenes represivos de todos los países que los han sufrido, los torturadores suelen tener una preferencia autoritaria por las cadenas de mando jerárquicas y sienten desprecio por quienes son débiles o se resisten (Staub, 1989). Más aún, formas diferentes de prejuicio —hacia los negros, los homosexuales y lesbianas, mujeres, ancianos, enfermos de SIDA, etc.— tienden a darse en los mismos individuos (Bierly, 1985; Snyder e Ickes, 1985).

Por último, de una forma más o menos directa, el trabajo de Adorno y colaboradores llevó al desarrollo de otros constructos alternativos al de autoritarismo y a otros modelos de personalidad, que no veremos aquí, como el *dogmatismo* y la *personalidad dogmática* (Rokeach, 1960; véase

Ovejero, 1985b), el *maquiavelismo* y la *personalidad maquiavélica* (Christie y Geis, 1970; véase Ovejero, 1987d, 1987e, 1989b) o la *personalidad anti-democrática* (Kreml, 1977).

C) *Raíces cognitivas*: como ya dijimos cuando hablamos de cognición social y percepción de personas, el ser humano tiene que enfrentarse a una ingente cantidad de información y tratarla, a veces, muy rápidamente. Ello nos obliga a hacer trampas y buscar atajos, lo que produce importantes y frecuentes sesgos, sesgos que, al cumplir también funciones emocionales y grupales, se hacen a veces incluso sistemáticos. Pues bien, ello contribuye también a la formación de prejuicios y estereotipos. En efecto,

las creencias estereotipadas y las actitudes prejuiciosas existen no sólo debido al condicionamiento social y no sólo porque cumplen una función emocional, al permitir a las personas desplazar y proyectar sus hostilidades, sino también como productos secundarios de los procesos normales de pensamiento. Los estereotipos resultan menos de la maldad que de la manera en que simplificamos la complejidad de nuestro mundo. Son como ilusiones perceptuales, un producto residual de nuestra facilidad para simplificar (Myers, 1995, pág. 369).

Tres fenómenos cognitivos destacan por su importancia en cuanto a su relación con los prejuicios y los estereotipos:

a) *Procesos de categorización*: en 1969 Tajfel publicó un importante artículo, titulado «Aspectos cognitivos del prejuicio», en el que proponía que los estereotipos pueden ser concebidos como un caso especial de la categorización, con una acentuación de las similitudes intragrupal y de las diferencias intergrupales. Y es que difícilmente se entenderán los estereotipos y los prejuicios sin entender previamente la teoría de la categorización, teoría que nos proporciona una explicación simple y poderosa de la discriminación intergrupala. Categorizar no es sino percibir por categorías, percibir el mundo organizándolo por grupos de objetos o personas que comparten algunas características comunes (los gitanos, los asturianos, los científicos, etc.). Tajfel comenzó desarrollando uno de los datos encontrados por Sherif: a partir del momento en que cada uno de los grupos se percató de la existencia del otro, ya antes de que existiera conflicto alguno de metas, aparecieron estereotipos recíprocos negativos. Además —y esto es más importante para Tajfel—, antes de que se indujera conflicto alguno, los sujetos ya sobrevaloraban la tarea del propio grupo e infravaloraban la del otro. Es decir, la mera categorización era condición suficiente para producir favoritismo endogrupal y hostilidad exogrupal. La mera presencia del otro grupo parece hacer que cada uno de ellos se comporte, antes de cualquier interacción, como si estuviera en conflicto. «Esa forma de reaccionar a la presencia del exogrupo tiene su origen en procesos cognitivos y motivacionales que, a la vez, son la base del conflicto y del prejuicio. Antes de cualquier motivación de intereses existe un sesgo perceptivo, sesgo que termina decantándose hacia el “egoísmo endogrupal”, es decir, hacia la defensa

de intereses, y por tanto es también motivacional» (Rodríguez González, 1996, pág. 302).

Ahora bien, si la categorización es necesaria para las personas, ¿cómo es que unos individuos son prejuiciosos y otros no? Tajfel subraya que no toda categorización da como resultado un prejuicio. Hay formas «inocentes» de categorización que no producen prejuicio, ya que no son asociadas con la hostilidad, ni resultan de gran interés para el sujeto por no tener para él gran relevancia emocional. Por tanto, son las necesidades emocionales lo que lleva al prejuicio y no los procesos cognitivos. Éstos están al servicio de aquéllas. De ahí que aunque la categorización es inevitable, el etnocentrismo no lo es.

En definitiva, cuando tenemos poco tiempo (Kaplan y cols., 1992), estamos preocupados (Gilbert e Hixon, 1991), cansados (Bodenhausen, 1990) o cuando alguien es demasiado joven para captar adecuadamente la diversidad (Biernat, 1991), resulta fácil, cómodo y hasta útil fiarnos de los estereotipos. Pero ello tiene también graves riesgos, como el ya visto *sesgo hacia el endogrupo*: sólo con dividir a las personas en grupos, incluso de una forma absolutamente azarosa, puede producir discriminación. Otro peligro está en el llamado *sesgo de homogeneidad del exogrupo*, que consiste en la percepción de los miembros del exogrupo como más semejantes entre sí que los miembros del endogrupo. Como consecuencia, tendemos a percibir a «ellos» como muy parecidos entre sí, mientras que a «nosotros» como más diferentes. Este efecto se da incluso en la propia percepción de características físicas de los grupos humanos: a menudo la gente está convencida de que «los chinos son todos iguales», mientras que entre nosotros, los blancos, existe una gran variedad de rostros. En suma, podemos concluir diciendo que, en general, cuanto mayor sea nuestra familiaridad con un grupo social, mejor percibiremos su diversidad (Linville y cols., 1989), mientras que, al contrario, cuanto menor sea tal familiaridad, más acudiremos al estereotipo. Ahora bien, este sesgo es especialmente fuerte entre grupos competidores (Judd y Park, 1988) o cuanto más pequeño sea el exogrupo (Mullen y Hu, 1989).

b) *Saliencia de los estímulos diferenciados*: además de la categorización, existen también otras formas de cognición social que facilitan los estereotipos y, por tanto, también los prejuicios. Así, las personas diferentes y las situaciones vívidas o extremas tienden con frecuencia a captar la atención y distorsionar los juicios. Por ejemplo, un hombre en un grupo de mujeres o una mujer en un grupo de hombres, un joven en un grupo de ancianos o un anciano en un grupo de jóvenes, un árabe en un grupo de españoles o un español en un grupo de árabes, etc., parecen más salientes e incluso tener cualidades exageradamente buenas o malas (Crocker y McGraw, 1984; Taylor y cols., 1979). Esto sucede porque cuando alguien sobresale en un grupo, tendemos a ver a esa persona como causante de cualquier cosa que suceda (Taylor y Fiske, 1978). Sin embargo, ello supone un serio problema, que estriba, como señala Myers, en que los casos vívidos, aunque persuasivos debido a su mayor impacto en la memoria, rara vez son

representativos del grupo mayor. Pero, a pesar de ello, sí suelen ser muy influyentes en la construcción de los estereotipos a causa sobre todo de la llamada *correlación ilusoria* (Fiedler, 1991; Smith, 1991, etc.), que ya conocemos. Este fenómeno explica los resultados de Brown y Smith (1989), quienes encontraron que los miembros del personal docente inglés sobreestimaba el número de mujeres con antigüedad en su universidad, que realmente eran pocas, aunque, eso sí, notorias. Además, los medios de comunicación reflejan y fomentan este fenómeno, con lo que fomentan también los estereotipos y los prejuicios. Así, aunque pocas veces un paciente psiquiátrico comete un asesinato, cuando lo hace, los periódicos y la televisión subrayan que «un paciente psiquiátrico mató a una persona», o que «un gitano mató a un hombre». Pero cuando no es gitano o no es paciente psiquiátrico no subrayan que no lo son. Tales noticias se añaden a la ilusión de una correlación grande entre tendencias violentas y hospitalización psiquiátrica o etnia gitana.

c) *Creencia en un mundo justo*: uno de los errores de percepción que cometemos es el llamado *sesgo del mundo justo*, que no es sino la tendencia a creer que el mundo es justo y que, por tanto, cada uno tiene lo que se merece y merece lo que tiene. De hecho, Lerner y sus colaboradores (Lerner y Miller, 1978; Lerner, 1980) descubrieron que la simple observación de una persona a la que se la está haciendo sufrir injustamente es suficiente para hacer que la víctima inocente parezca menos valiosa e incluso, a veces, menos inocente. Así, en un experimento similar al de Milgram, Lerner y Simmons (1966) pedían a sus sujetos, meros observadores del experimento, que evaluaran a la persona que estaba recibiendo las descargas eléctricas, encontrando que cuando los observadores fueron impotentes para alterar el destino de la víctima, con frecuencia la rechazaban y la devaluaban. A resultados similares llegaron Linda Carli y colaboradores (1989, 1990) respecto a las víctimas de violación: eran juzgadas como culpables de lo que las había pasado. Y es que, como señala Myers, creer en un mundo justo, creer, como a menudo se hace, que las víctimas de violación deben haberse comportado de manera seductora (Borgida y Brekke, 1985), que las esposas golpeadas deben haber provocado sus palizas (Summers y Feldman, 1984), que los pobres no merecen ser mejores (Furnham y Guster, 1984), que los enfermos son responsables de sus enfermedades (Gruman y Sloan, 1983), permite a las personas exitosas tranquilizarse a sí mismas autoconvenciéndose de que merecen lo que tienen. Los ricos y los sanos pueden ver su propia buena fortuna y el infortunio de los demás como justamente merecido. Al vincular la buena fortuna con la virtud y el infortunio con el fracaso moral, el afortunado puede sentir orgullo por sus logros y evitar responsabilidad por el desafortunado. Reparemos en que estamos ante uno de los principales pilares de las sociedades occidentales individualistas y competitivas, que viene, cuando menos, del protestantismo, particularmente del calvinismo.

A esta explicación hay que añadir que la difusión y penetración social de los estereotipos de género es tal que parecen funcionar como heurísticos, es decir, parecen dictar la estrategia a seguir frente a hombres y mujeres en las situaciones cotidianas de interacción. En muchos casos de violación, incluso los policías y los jueces caen en el error de hacer responsable del delito a la víctima y no al violador. El atractivo físico, el utilizar determinado atuendo como una minifalda, o el estar de madrugada en una discoteca se considera un motivo suficiente para exculpar a quien comete el delito. La justificación es muy sencilla: la culpa la tiene la mujer por su provocación y no el hombre, que ha respondido como cabe esperar de él (Morales y López, 1993, pág. 125).

En todo caso, no podemos contentarnos con explicaciones psicológicas (emocionales o cognitivas) de los prejuicios, sino que debemos incluir también factores sociales, culturales, históricos y económicos. De hecho, los prejuicios no son algo individual, sino *colectivo*. De ahí su enorme peligrosidad y de ahí la facilidad con que se traducen en conductas discriminatorias e incluso en leyes excluyentes. En consecuencia, los prejuicios y los estereotipos son indiscutiblemente *sociales*, y no sólo porque en su origen, además de algunas necesidades cognitivas y emocionales individuales, hay sobre todo una serie de variables económicas, culturales e históricas, sino también porque *construyen una realidad social* muy concreta. Los prejuicios, pues, por una parte reflejan la realidad, pero por otra también la crean. En este sentido sí existe el *racismo*, no como algo objetivo o biológico, pero sí como una construcción social que ha tenido y sigue teniendo nefastos efectos, como ha sido la muerte de millones de personas.

¿SIGUE HABIENDO HOY DÍA PREJUICIOS Y «RACISMO»?

En España y en Europa no nos consideramos racistas, pues, para muchos, ser racistas es ser partidario de mandar a los judíos a las cámaras de gas o poco menos. Ello, como dice Rodríguez González (1995, pág. 513), nos permite marginar, discriminar al extranjero, sin tener la percepción de que nuestras actitudes y/o nuestros comportamientos son en esos casos inequívocamente racistas. De hecho, ya Adorno y colaboradores (1950), en su famoso y monumental libro sobre la *personalidad autoritaria*, que tanta influencia tuvo durante décadas en la psicología social del prejuicio, hacen coincidir los conceptos de autoritario, etnocéntrico y racista con el de antisemita y éste con el de antijudío. Por otra parte, en Europa en general y en nuestro país en particular, se utiliza también, y cada vez más, el término «racista» como un insulto a todos los que no piensan y/o actúan como nosotros. De ahí que, como escribe Rodríguez González (1995, pág. 513), «la banalización del término “racista” tiene efectos perversos que aconsejan reducir su uso exclusivamente al sentido estricto y técnico del término».

A menudo el *racismo* se ha basado en el gran interés que muchas cul-

turas han tenido en mantener la «pureza de la raza» o «la pureza de sangre» y en su gran aversión a la «mezcla de sangre». De ahí que, como recientemente escribía el escritor venezolano Arturo Uslar Pietri (1997), el adjetivo «mestizo» cargase con el inmenso lastre de una inmemorial connotación negativa y hasta infamante. Es muy significativo que el Diccionario de Autoridades lo defina como «adjetivo que se aplica al animal de padre y madre de diferentes razas». En una civilización que, durante siglos, tuvo como gran mito social el de la «pureza de sangre» y el de la legitimidad excelsa de la descendencia, este adjetivo llegó a tener, aplicado a los humanos, un valor de insulto que todavía no ha perdido del todo. Sin embargo, semejante repudio es completamente contrario a la realidad de la historia. De hecho, añade Uslar Pietri, la historia de los pueblos del Mediterráneo (Grecia, Roma, España, etc.), por no escoger sino uno sólo de los múltiples ejemplos que podíamos poner, es un proceso continuo de invasiones, encuentros y mezclas (culturales, de genes, etc.). «Si algo caracteriza al mundo actual es la dimensión, potenciada al infinito por los modernos medios de comunicación, de un proceso de mestizaje cultural que, por primera vez en la historia, nos acerca a vislumbrar la realidad de una cultura mundial que no va a ser, finalmente, otra cosa que una incorporación de culturas históricas locales a una nueva realidad de alcance global» (Uslar Pietri, 1997, pág. 12). Porque, no lo olvidemos, la historia de las culturas es la historia de la *mezcla de culturas*. Y prefiero utilizar el término *cultura* que el de *raza*, porque «el concepto de raza no se sostiene desde ningún punto de vista científico, ni biólogos ni etnólogos consideran la raza como una noción que tenga validez científica alguna» (Rodríguez González, 1995, pág. 516). De hecho, mantener el término «racismo» es mantenernos en unos trasnochados supuestos científico-ideológicos propios del siglo XIX (Bergere, 1996).

En definitiva, ¿es cierto, como muchos afirman, que los prejuicios están disminuyendo hoy día? Si preguntamos a los norteamericanos, «¿tendría usted inconvenientes en enviar a sus hijos a escuelas donde la mitad de los alumnos fueran negros?», el 80 por 100 decía en 1989 no tener ningún inconveniente, frente al 30 por 100 en 1942. Por otra parte, en 1942, menos de un tercio de todos los blancos (menos de un 2 por 100 en los Estados sureños) apoyó la integración escolar, mientras que en 1980 el apoyo fue del 90 por 100. En los años 40 el prejuicio antinegro estaba tan extendido en los Estados Unidos que hasta los propios negros lo tenían. En efecto, cuando Clark y Clark (1947) dieron a elegir a los niños afroamericanos entre muñecas negras y blancas, la mayoría elegía las blancas. Sin embargo, las cosas son más complejas de lo que parecen, pues todo indica que el rechazo explícito es compatible con el mantenimiento de actitudes prejuiciosas de forma más o menos encubierta, lo que puede ser explicado de dos maneras: para algunos investigadores (véase Devine, 1995), la actitud prejuiciosa real y profunda perdura y no ha cambiado, aunque sí lo ha hecho su manifestación externa, puesto que en la actualidad no resulta socialmente deseable mostrarse en público como alguien racista o con pre-

juicios. Las personas son conscientes de sus prejuicios, sólo que les da vergüenza o reparo manifestarlos públicamente. En cambio, para otros, no es que el prejuicio esté disminuyendo, sino que simplemente el tradicional está siendo sustituido por nuevas formas de prejuicio. Así, Pettigrew y Meertens (1995) han diferenciado entre racismo tradicional o manifiesto, y racismo moderno o sutil. Mientras que el primero consta de dos componentes fundamentales (la percepción de amenaza por parte del exogrupo y la oposición al contacto íntimo con quienes pertenecen a él), el segundo posee tres componentes más ocultos y que son normativamente aceptables en la cultura occidental: *a)* la defensa de los valores tradicionales, lo que lleva con frecuencia a culpabilizar a quien padece este tipo de prejuicio de su propia situación, pues se considera que los miembros del exogrupo se comportan de manera inaceptable. Por ejemplo, hay quien dice: «Yo no puedo ni ver a los gitanos, pero no es por ser gitanos, sino porque son vagos, sucios y no quieren integrarse»; *b)* la exageración de las diferencias culturales: la situación de desventaja en la que se encuentra el grupo discriminado ya no se atribuye a su inferioridad, sino a las diferencias culturales y, así, es difícil que lo tachen a uno de «racista». Las diferencias probablemente existan, lo que ocurre es que el prejuicio sutil las exagera; y *c)* dado que tener reacciones emocionales negativas hacia los miembros del exogrupo puede ser considerado como indicio de ser racista, el prejuicio sutil no admite la existencia de esos sentimientos negativos, pero se manifiesta no teniendo sentimientos positivos hacia los miembros del exogrupo. En una encuesta realizada en cuatro países de la Unión Europea (Alemania, Francia, Gran Bretaña y Holanda), estos autores encontraron apoyo empírico a su propuesta, lo que les llevó a diferenciar cuatro tipos de personas con respecto a esta cuestión: los fanáticos (presentan ambos tipos de racismo, el tradicional y el moderno), los racistas sutiles (altos en racismo sutil y bajo en el manifiesto), los no racistas o igualitarios (puntuaciones bajas en ambos), y personas con alto racismo manifiesto y bajo sutil (prácticamente casi nadie fue incluido en este grupo). Y así, mientras los «fanáticos» querían que se restringieran los derechos de los inmigrantes, que la mayoría o todos fueran devueltos a sus países de origen y que se hiciera poco o nada para mejorar la relación nativos-inmigrantes, los «igualitarios» presentaban un patrón de respuesta opuesto (que se aumentaran los derechos de los inmigrantes, que se les permitiera quedarse y que se aplicaran medidas para mejorar las relaciones con ellos). En cambio los racistas «sutiles», hasta ahora muy poco estudiados, adoptaban posiciones intermedias, consistentes en rechazar a las minorías pero haciéndolo de manera socialmente aceptable. Por ejemplo, estas personas ni restringirían ni incrementarían los derechos de los inmigrantes; no enviarían a todos los inmigrantes «a casa», sino sólo a aquellos para quienes existiera una razón no-prejuiciosa para hacerlo (por ejemplo, delincuentes) (véase una ampliación en Morales, 1996).

En síntesis, no es que el prejuicio esté disminuyendo, sino que sencillamente está cambiando y haciéndose más sutil como respuesta a las presio-

nes sociales en contra. En consecuencia, para saber si realmente se están extinguiendo tales prejuicios sería necesario medirlo actualmente con ítem diferentes a los utilizados hace cincuenta años. Así, el ítem «Probablemente me sentiría incómodo bailando con una persona negra en un lugar público», detecta más sentimiento racial que «Probablemente me sentiría incómodo viajando en autobús con una persona negra». De hecho, en una encuesta, sólo el 3 por 100 de los blancos dijo que no desearía que su hijo asistiera a una escuela integrada, pero el 57 por 100 reconoció que sería infeliz si su hijo se casaba con una persona negra (Life, 1988). Aunque está disminuyendo el prejuicio manifiesto, las reacciones emocionales automáticas aún persisten. Como escribe Pettigrew (1987, pág. 20), «muchas personas me han confesado... que aun cuando en sus mentes ya no sienten prejuicio hacia los negros, todavía sienten escrúpulos cuando estrechan la mano a uno de ellos. Estos sentimientos han quedado de lo que aprendieron en sus familias cuando eran niños». Por consiguiente, el prejuicio sigue operando, al menos en parte, como una respuesta emocional inconsciente (Greenwald, 1990). Este fenómeno de *mayor prejuicio en las esferas sociales más íntimas* parece universal. Además, al parecer, el racismo está adoptando últimamente nuevas formas. Como respuesta a las fuertes campañas que contra el prejuicio y el racismo están llevándose a cabo en las escuelas, los medios de comunicación, etc., éstos están adquiriendo modalidades más sutiles (Dovidio y cols., 1992). Así, Duncan (1976) hizo que sus sujetos, estudiantes universitarios blancos, observaran una videograbación de un hombre empujando ligeramente a otro durante una breve discusión. Pues bien, cuando era un blanco el que empujaba a un negro, sólo el 13 por 100 estimaron el acto como «conducta violenta», frente al 73 por 100 cuando era un blanco el «empujado» por un negro. Por otra parte, cuando, en una situación tipo Milgram, a los sujetos se les pedía que utilizaran descargas eléctricas para «enseñar» una tarea, los blancos no daban más, ni menos, descargas a una persona negra que a una blanca, excepto cuando estaban enojados o cuando la «víctima» no podía desquitarse o no tenía forma de saber quién le había dado las descargas (Crosby y cols., 1980; Rogers y Prentice-Dunn, 1981). La conducta discriminatoria no sale a la superficie, como señala Myers, cuando una conducta pudiera *parecer* prejuiciosa sino cuando es posible ocultarla detrás de la pantalla de algún otro motivo. Igualmente, en Francia, Inglaterra, Alemania y los Países Bajos, los prejuicios sutiles (exageración de las diferencias étnicas, sentir menos admiración y afecto por las minorías, rechazo de las minorías por razones en apariencia no raciales, etc.) están reemplazando al prejuicio manifiesto (Pettigrew y Meertens, 1991).

Finalmente, en este campo hemos tendido a olvidar algo tan fundamental como son las consecuencias para las propias víctimas de los prejuicios (véase Morales y Moya, 1996, págs. 207-213). En definitiva, como hace muchos años escribía Klineberg (1963, pág. 43), «los grupos hacia los cuales son mantenidos estereotipos pueden modificar su propia conducta como resultado de ello», de forma que se sumpla la profecía. Es en este sentido que dijimos que los prejuicios *crean la realidad social*. Y eso es lo

grave: si somos nosotros quienes construimos la realidad social, construyámosla de forma más positiva.

CONCLUSIÓN

Como hemos visto, tener estereotipos, que son en gran medida la base de los prejuicios, es bastante irremediable. Como decía Pinillos (1981, pág. 13), «lo más grave, quizá, de los estereotipos es ignorar que se tienen. La simplificación del mundo mediante esquemas recibidos es, que duda cabe, inevitable: lo malo es poner excesiva fe en ellos, confundiéndonos con la realidad que pretenden reflejar, y pretendiendo así estar seguros de lo que en realidad es incierto». Y es que, además de relativamente inevitables, son altamente peligrosos: «A nuestro juicio, su mayor peligro no se da en el terreno psicológico-perceptivo; en ese campo el “peligro” supondría, en el peor de los casos, una percepción incorrecta, una interacción fallida. Por el contrario, el mayor riesgo viene en otras direcciones, a menudo no reconocidas, singularmente en torno a la *utilización que de ellos se haga a nivel intergrupala*» (Sangrador, 1996, págs. 100-101). Además, los estereotipos negativos son muy difíciles de cambiar. A veces se resisten alarmantemente a los hechos desconfirmadores (Rothbart y John, 1985): una imagen positiva es invertida con facilidad por unas cuantas conductas contrarias, mientras que una imagen negativa no es contrarrestada con tanta facilidad (Rothbart y Park, 1986). Y es que

una de las características más insidiosas de los prejuicios es su propia negación o, peor aún, racionalización justificativa. El prejuicio adquiere pronto carta de naturaleza en la cultura respectiva, por lo que se convierte en regla normativa, y resulta difícil admitir que uno es prejuicioso; por un lado, porque los prejuicios se aprenden con el lenguaje y de ese modo nos parecen «naturales», evidentes, basados en la realidad; por otro lado, porque el racismo es hoy una nota inadmisibles en la definición de nosotros mismos. Sería aceptar que somos personas social y moralmente indeseables (Rodríguez González, 1996, pág. 312).

De hecho, investigadores del discurso han subrayado que con frecuencia el prejuicioso, para encubrir tal característica negativa, antes de pronunciar su juicio desfavorable, suele comenzar negándola: «yo no soy racista, pero no aguanto a los X (miembros de exogrupo)». Es más, cuando las «excepciones» a nuestro estereotipo parecen concentradas en unas pocas personas atípicas, entonces podemos incluso salvar el estereotipo abriendo una nueva categoría (Brewer, 1988; Johnston y Hewstone, 1992).

En todo caso, aunque el prejuicio es difícil de reducir, no digamos de eliminar, sí existen algunas maneras de conseguir su reducción (véase Brown, 1995; Echevarría y cols., 1995), sobre todo a través del aprendizaje cooperativo (véase Aronson, 1990; Desforges y cols., 1991; Gaertner y cols., 1990; Ovejero, 1990; Fiske y Ruscher, 1992, etc.).

CAPÍTULO XV

Estereotipos de género y discriminación de la mujer

INTRODUCCIÓN

Es éste un tema que tradicionalmente ha sido poco estudiado en psicología social, y poco también en otras disciplinas, fundamentalmente por las siguientes razones: los investigadores han sido casi siempre hombres; las mujeres son el sexo mayoritario (o al menos no minoritario) por lo que ha sido fácil evitar ver su discriminación como un ejemplo del prejuicio; hombres y mujeres están en constante contacto mutuo, lo que también ha facilitado evitar ver los problemas de discriminación de una forma similar a los de la discriminación racial; y, por último, la ideología masculina dominante es ampliamente compartida por todos los sectores incluyendo, desde luego, a la inmensa mayoría de las propias mujeres, algo explicable si recordamos las palabras de Marx de que en todo tiempo y lugar, las ideas dominantes son las ideas de la clase dominante. Pero sea como fuere, el caso es que algo están cambiando las cosas a este nivel y un reflejo de ello puede verse en la tercera edición del *Handbook of Social Psychology* (Lindzey y Aronson, 1985), que ya dedica un capítulo a estudiar esta problemática (Spence, Deaux y Helmreich, 1985). Además, una parte de los manuales más recientes de psicología social también incluyen esta temática. Tampoco podemos olvidar el aumento que está experimentando la publicación de artículos y libros sobre este tópico. Pero se trata, en mi opinión, de un cambio que tiene sus raíces en los años 60, cuando el resurgimiento del feminismo relanzó el interés por el estudio de las diferencias entre los sexos, los roles sexuales, etc., hasta el punto de que el citado capítulo de Spence y colaboradores ya es incapaz de resumir la gran cantidad de trabajos publicados sobre estos temas durante los pocos años anteriores. Y ello no es sino el

reflejo de los profundos cambios que, tras los 60, están produciéndose en la situación de la mujer y su estatus, como consecuencia de la intervención simultánea de factores políticos, tecnológicos, económicos y sociológicos. Y tal cambio por fuerza tendrá sus efectos sobre los estereotipos de género (y al revés también).

El estudio de los estereotipos de género en el sentido del estudio del impacto que tiene el sexo a que se pertenece sobre la conducta de hombres y mujeres suele ser considerado desde dos perspectivas: como una *variable de personalidad* (¿en qué difieren hombres y mujeres?) y como una *categoría social* (¿en qué medida la gente responde de forma diferente ante hombres y ante mujeres?) (véase Brigham, 1986, capítulo 10). Lo primero nos interesa menos porque, además de haber sido tradicionalmente un tema de estudio de la psicología diferencial, creo que tales diferencias son menores de lo que se cree y, en todo caso, las que existen sólo pueden ser entendidas cabalmente desde el origen, indiscutiblemente cultural, de los propios estereotipos de género.

PSICOLOGÍA SOCIAL DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

En todas las sociedades y culturas conocidas, hombres y mujeres se comportan de forma diferente. Estas diferencias entre los sexos varían de una sociedad a otra, pero existen casi siempre. Los miembros de ambos sexos se comportan según sus roles sexuales. Un rol sexual es una clase de conductas, intereses y actitudes que una sociedad define como apropiados para un sexo, pero no para el otro, y que es, por consiguiente, social y cultural, no biológico. Cada sociedad define lo que cada miembro de uno u otro sexo es, lo que debe hacer y cómo debe comportarse. Estas creencias, llamadas *estereotipos sexuales o de género*, se refieren a las características personales de las mujeres como un grupo y de los hombres también como un grupo. Ahora bien, estas creencias y estereotipos pueden cambiar con el tiempo, como parece estar ocurriendo en los últimos años a causa de una serie de variables que actúan conjuntamente (aumento del nivel cultural de la población, especialmente de la femenina, aumento del número de mujeres trabajadoras sobre todo de profesionales, empuje del movimiento feminista, fuertes presiones consumistas de los medios de comunicación hacia las mujeres, necesidades económicas del sistema productivo, etc.). Y aunque creo que tales cambios son menos importantes de lo que creemos, sin embargo en los últimos veinte años sí parece haber cambiado la forma como las mujeres se ven a sí mismas, desde contemplar sus vidas desde la óptica casi exclusiva del matrimonio, la familia, el hogar y los hijos a implicarse también en el trabajo y los roles fuera de casa y en las realizaciones profesionales. Ello parece estar influyendo también en los estereotipos de género. De hecho, si nos fiamos de las encuestas, los estereotipos de género y la discriminación de la mujer probablemente han desaparecido, como nos muestran los siguientes datos que nos proporciona Myers: En 1937, un tercio de los esta-

tounidenses dijo que estaba dispuesto a votar por una mujer cualificada a quien su partido nominara para la presidencia; tal porcentaje subió, en 1988, al 90 por 100. En 1967, el 56 por 100 de los estudiantes universitarios estadounidenses de primer curso estuvieron de acuerdo con este ítem: «Es mejor que las actividades de las mujeres se limiten al hogar y a la familia», veintrés años después, en 1990, sólo el 25 por 100 estuvo de acuerdo (Austin y cols., 1991). En 1970, a la pregunta, «¿deben percibir igual salario las mujeres y los hombres cuando desempeñan el mismo trabajo?», respondieron afirmativamente más del 90 por 100 tanto de los hombres como de las mujeres. «Así, ¿el sesgo de género se está extinguiendo con rapidez en los Estados Unidos?, ¿el movimiento feminista casi ha completado su trabajo? No. Como sucede con el prejuicio racial, el prejuicio de género manifiesto está desapareciendo, pero el sesgo sutil aún persiste» (Myers, 1995, pág. 354). Y es que las cosas parecen ser más complejas de lo que reflejan las encuestas. Como dice Myers (1995, pág. 351), «a partir de la investigación sobre estereotipos, son indiscutibles dos conclusiones: existen fuertes estereotipos de género y, como sucede con frecuencia, los miembros del grupo estereotipado aceptan los estereotipos». De hecho, Mary Jackman y Mary Senter (1981) encontraron que los estereotipos de género fueron mucho más intensos que los estereotipos raciales.

La existencia de un sutil prejuicio de género se deduce claramente de un interesante estudio de Florence Geis y Joyce J. Walstedt (1983) en el que mostraron a sus sujetos, estudiantes universitarios, fotografías de «un grupo de estudiantes graduados que trabajaban como equipo en un proyecto de investigación», pidiéndoles que adivinaran quién contribuía más en el grupo. Pues bien, cuando éste estaba integrado sólo por hombres o sólo por mujeres, los estudiantes elegían de forma abrumadora a la persona que estaba en la cabecera de la mesa. Pero cuando el grupo era mixto, si era un hombre quien ocupaba la cabecera, era elegido nuevamente de forma abrumadora, pero si era una mujer la que ocupaba la cabecera de la mesa, entonces por lo general no era elegida. ¡Cada uno de los tres hombres recibió más votos que las tres mujeres juntas! Y lo que es más grave, apenas hubo diferencias en estas apreciaciones entre hombres y mujeres, ni siquiera entre feministas y no feministas, lo que parece indicar que incluso las mujeres feministas poseen fuertes, aunque con frecuencia sutiles, estereotipos de género perjudiciales para la mujer (recuérdese el interesante y sorprendente caso de María Lejárraga). Así, cuando les hablo a mis estudiantes de psicología (mayoritariamente mujeres) de un libro interesante publicado hace unos meses por «García», todos y todas están pensando en un «García varón».

Sin embargo, habría que analizar estos cambios con más detenimiento, lo que nos llevaría a concluir que tan exagerado es decir que han cambiado mucho las cosas en los últimos años como decir que no han cambiado nada. Las cosas han cambiado, aunque no tanto como quisiéramos, pero no han cambiado en todos los aspectos ni para todas las mujeres. Así, a nivel de estereotipos (o sea, cambios puramente cognitivos) sí existen cam-

bios importantes, pero también aquí habría que distinguir diferentes aspectos: por ejemplo, muchos dicen creer en la igualdad entre hombres y mujeres, pero añaden a continuación que biológica y psicológicamente la mujer está hecha para criar y cuidar niños y atender la casa, etc. En cambio, a nivel conductual hay menos cambios: por ejemplo, los hombres casados cuyas mujeres poseen un empleo remunerado pasan algo más de tiempo en trabajos domésticos que en otras épocas, pero no mucho más. En efecto, Robinson y colaboradores encontraron, sorprendentemente, que la cantidad de tiempo que un marido emplea en el trabajo doméstico y en cuidar a los niños no se relacionaba con el hecho de que su mujer trabajase o no fuera de casa. Un marido cuya mujer trabajaba 40 horas a la semana fuera de casa no empleaba más tiempo en las labores domésticas que un marido cuya esposa sólo se dedicaba al trabajo de casa. La única diferencia consistía en que la mujer que trabajaba fuera de casa empleaba menos tiempo en el trabajo doméstico (alrededor de 28 horas semanales, que sumadas a las 40 de fuera hacen nada menos que 68 horas de trabajo por semana) que las que sólo trabajaban en casa (alrededor de 53 horas semanales).

ORIGEN DE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Como hemos visto, un estereotipo es una generalización que hacemos sobre una persona por su pertenencia a un grupo o a una categoría social determinada. Un estereotipo de género es, pues, la generalización que hacemos sobre una persona por el mero hecho de ser hombre o mujer. Por su parte, Williams y Best (1990a) distinguen entre estereotipos de género de rol y estereotipos de género de rasgo. De rol son aquellos que incluyen creencias relativas a la adecuación general de roles y actividades para hombres y mujeres. De rasgo son aquellos estereotipos compuestos por características psicológicas o rasgos de conducta que se atribuyen con mayor o menor frecuencia a hombres o a mujeres. Nuestra tendencia a dividir el mundo en categorías masculina y femenina no se limita a la percepción social o de personas, sino que tal categorización la extendemos a otras muchas categorías. Así, decimos que las muñecas y utensilios son para que jueguen las niñas, mientras que las pistolas y los camiones son para que jueguen los niños; decimos que profesiones como las de camionero o minero son masculinas, mientras que las de enfermera, secretaria o hilandera son femeninas.

Esta distinción entre hombre y mujer es un principio universal de organización en todas las sociedades humanas. En la infancia se espera que niños y niñas aprendan diferentes habilidades y desarrollen diferentes personalidades. De mayores, hombres y mujeres asumen roles diferentes unidos a su sexo como esposo o esposa, madre o padre. Las culturas varían en lo que definen exactamente como masculino o femenino y en el grado en que acentúan las diferencias o similitudes sexuales. Pero la utilización del sexo para estructurar al menos ciertos elementos de la vida social ha sido básico (Sears y cols., 1985, pág. 433).

¿Qué importancia tienen los estereotipos de género sobre la situación social de la mujer? O dicho de otra manera, ¿por qué persisten los estereotipos de género y sus características definitorias a pesar de los profundos cambios que a lo largo de las últimas décadas están afectando a las mujeres (incorporación masiva al ámbito educativo, incluyendo la universidad, incorporación al mundo del trabajo fuera de casa, etc.)? (véanse algunas interesantes reflexiones sobre este asunto en Amelia Valcárcel, 1997). Hay que partir de un hecho evidente y es que, aunque con algunas diferencias, en general el contenido de los estereotipos sexuales es similar en los diferentes países y culturas, con muy pocas excepciones, como encontraron Williams y Best (1990a, 1990b) en varias decenas de países diferentes. ¿A qué se debe ello? Personalmente no creo que la explicación pueda ser en términos biológicos. En cuanto a la explicación sociobiológica, aunque atractiva, la creo poco «social» y exageradamente biologicista. No creo que la cultura esté al servicio de «metas biológicas». ¿Cómo explicar, pues, esa relativa uniformidad a través de las culturas? Williams y Best nos proporcionan una explicación transcultural perfectamente plausible y convincente, sin tener que acudir a factores exclusivamente biológicos que siempre conllevan inevitables y peligrosos riesgos. En concreto, estos autores sugieren que tal acuerdo transcultural resulta de una combinación de factores biológicos, funciones sociales, asignaciones de rol sexual, expectativas y justificaciones: las mujeres suelen dedicarse al cuidado de los niños, sobre todo de los más pequeños; los hombres generalmente son más fuertes muscularmente, más activos y, quizá, también más agresivos que las mujeres. A causa de diferencias biológicas la mayoría de los grupos creyeron socialmente eficiente asignar a sus mujeres el cuidado de los niños y otras funciones domésticas, mientras que a los hombres se les asignaba otras tareas, como por ejemplo las de defensa o caza. Probablemente todo ello provino, en un principio, de un par de diferencias, claramente biológicas, entre hombres y mujeres: la principal consistía en que eran las mujeres, y sólo ellas, las que quedaban embarazadas, daban a luz y tenían que amamantar a las crías, lo que las llevó, indefectiblemente, a dedicarse al cuidado de los niños, al menos de los más pequeños; la segunda, menos importante pero que también jugó su papel, era la mayor fortaleza muscular de los hombres, lo que les pudo llevar a tareas que exigían fuerza como la caza o la guerra. Y de ahí provino todo lo demás. Las mujeres comenzaron a dedicarse a tareas que fueran compatibles con sus funciones de maternidad (por ejemplo, las tareas domésticas o el cuidado del pequeño huerto familiar), mientras que los hombres podían dedicarse a tareas que exigían desplazarse lejos de casa, como la caza al principio, o el pastoreo después. Pronto, tanto mujeres como hombres necesitaron *racionalizar* tal situación y convencerse de que ése era el «orden natural de las cosas», lo que iría influyendo en el autoconcepto de cada mujer y de cada hombre. Es decir, que hechas esas asignaciones, era adaptativo creer que las mujeres son «por naturaleza» afectivas, sensibles y simpáticas, y los hombres aventureros, agresivos, valientes e independientes. Una vez establecidas, estas creencias

servirían como normas para la conducta de hombres y mujeres adultos y proporcionarían modelos para la socialización tanto de chicos como de chicas en sus roles de género. En definitiva, Williams y Best articulan su respuesta en torno a estos cuatro puntos: 1) A lo largo de la historia, hombres y mujeres han realizado roles diferentes en la sociedad por lo que respecta a las ocupaciones fuera de casa, el trabajo del hogar y las actividades de ocio, entre otras; 2) Estas diferencias se suelen achacar a diferencias en las características psicológicas de hombres y mujeres; 3) Si se acepta esta explicación, lo más probable es que se mantenga la desigual distribución de roles; y 4) Agentes socializadores como padres y maestros tratarán de forma diferencial a hombres y a mujeres, con lo que se fomenta de forma intensiva el rol que se considera típico de hombres y de mujeres.

Tal explicación puede ser complementada añadiendo otras variables como las siguientes: 1) En las sociedades modernas actuales, el papel de la televisión a la hora de formar o mantener los estereotipos de género es fundamental. Así, McArthur y Resko encontraron que en la publicidad televisiva el 70 por 100 de los hombres que aparecían lo hacían en el papel de expertos, mientras que el 86 por 100 de las mujeres lo hacían en el papel de consumidoras o clientes del producto. Pocas veces salían mujeres como expertos u hombres como consumidores; 2) también en las obras de arte, incluso en las de arte moderno, los hombres suelen aparecer en trabajos profesionales o militares, mientras que las mujeres lo hacen como amas de casa o como cuidadoras de niños. Lo mismo podríamos decir de libros, periódicos, películas de cine, etc. y, sobre todo, por la importancia socializadora que tienen aún hoy día pero principalmente en épocas pasadas, los cuentos (la niña, metida en casa, esperando a su Príncipe Azul, etc); 3) igualmente, la literatura psicológica ha dado una imagen más desfavorable de la mujer que del hombre, insistiendo, por ejemplo la psicología diferencial, en la menor inteligencia de las mujeres, hasta el punto de que, incluso hoy día, los test de inteligencia y de aptitudes suelen tener una baremación diferentes para hombres y para mujeres (más baja para éstas). No creo que sea por azar el que con frecuencia los datos favorables a la mujer, o incluso los no desfavorables, sean encontrados precisamente por psicólogos progresistas y casi siempre de sexo femenino (Anastasi, Tyler, Maccoby, etc.); 4) tampoco habría que olvidar el papel que la Iglesia Católica ha desempeñado en la creación de estereotipos negativos hacia las mujeres y en su ulterior discriminación. De hecho, en uno de sus concilios llegó a discutir si la mujer tenía o no tenía alma, o, por no poner sino dos ejemplos, durante varios siglos el término «bruja» fue identificado con el sexo femenino, y ya en la Biblia aparece la mujer como la causa de la desgracia del hombre, además de no ser sino un mero apéndice suyo («la costilla de Adán»); 5) finalmente, tenemos que añadir una última variable realmente crucial: las diferencias de estatus entre hombres y mujeres que se derivan de la división del trabajo que, en casi todas las sociedades, existe para hombres y mujeres. El hombre suele ejercer su trabajo en la *esfera pública* (en los ámbitos político, comercial, universitario, deportivo, etc.) y

la mujer en la *esfera privada* (en el ámbito familiar y doméstico). Además, el hombre suele ejercer un trabajo de *valor de intercambio* (productos que se pueden comprar y vender), lo que posee un alto estatus en nuestra sociedad, mientras que la mujer ejerce más bien un trabajo con *valor de uso* (beneficios y servicios para ser consumidos inmediatamente por la familia), que posee un menor estatus. Incluso cuando la mujer comienza a salir a trabajar fuera de casa sigue haciéndolo mayoritariamente en el sector de servicios (maestra, enfermera, camarera, etc.). «De esta manera, el trabajo de la mujer se ejerce en privado y posee poca recompensa material. En cambio, comerciar e intercambiar lleva a los hombres a la esfera pública y produce recompensas materiales. Estatus más altos están asociados con la visibilidad pública y, particularmente, con el trabajo que tiene recompensas materiales» (Stephan y Stephan, 1985, pág. 132). De hecho, en las sociedades de cazadores y recolectores, en las que las mujeres producían entre el 60 y el 80 por 100 del suministro de comida, el estatus relativo de hombres y mujeres era aproximadamente igual. Los hombres se dedicaban a cazar y las mujeres a la recolección de frutas, verduras, etc., ya que estas tareas podían realizarse cerca de la casa y así la mujer podía compaginarlas con el cuidado de los niños, mientras que para cazar había que alejarse de la casa y, por tanto, de los niños. Pero tales sociedades fueron evolucionando hacia las sociedades ganaderas y agrícolas. Mientras que en las ganaderas, que eran una continuación de las cazadoras, los hombres siguieron manteniendo la primacía y controlando los ganados, a causa de este control de los recursos, en las agrícolas, aunque las mujeres siguieron teniendo un papel económico importante, la agricultura fue alcanzando mayores dimensiones, necesitó más tiempo y utilizó animales para trabajar los campos, con lo que fue apartando cada vez más a la mujer, y fueron los hombres los que controlaron los recursos también en estas sociedades. «Por primera vez en la historia, las mujeres eran económicamente dependientes del hombre, dependencia que las llevó a un más bajo estatus» (Stephan y Stephan, 1985, pág. 132). Por otra parte, en las sociedades industriales, el estatus de la mujer está estrechamente relacionado con su participación en el mundo laboral, participación que en un principio era escasísima y su estatus muy bajo, pero que en los últimos años está incrementándose, a menudo por razones puramente demográficas y económicas (por ejemplo en la URSS tras la Segunda Guerra Mundial) con lo que está aumentando también su estatus.

En suma, pues, es el desempeño de los roles sociales, a diferentes niveles, el principal factor etiológico de los estereotipos sexuales. En efecto, las mujeres y los hombres ocupan posiciones sociales diferentes en las naciones modernas, y lo que es más importante, los sexos son diferencialmente distribuidos entre los roles de trabajo doméstico, de bajo estatus, y los empleos profesionales, de más alto estatus. Por ejemplo, las mujeres poseen menos probabilidades de encontrar empleo, y todas las probabilidades de trabajar en el hogar, incluso en el caso de que también trabajen fuera. Y las que tienen empleo tienen más probabilidades que los hombres de ocupar

posiciones de bajo estatus en las organizaciones. A causa de esta diferenciación socioeconómica, mujeres y hombres suelen interactuar ocupando roles que difieren en responsabilidad doméstica y económica (mientras que la mujer se ocupa de las tareas domésticas, el hombre se encarga del sostén económico de la familia) y en estatus y poder, con grandes ventajas para el hombre en ambos aspectos. Todo ello influye en la imagen de hombres y mujeres, produciendo una tendencia a identificar a los hombres con los ricos, los intelectuales, los artistas, etc., y a las mujeres con la pobreza y la ignorancia (a veces se llega incluso a hablar de la «feminización de la pobreza»). En consecuencia, no debería extrañarnos que se haya encontrado que los estudios sobre estereotipos sexuales muestren consistentemente que en general las mujeres son vistas como generosas y desinteresadas, preocupadas por el bienestar de otras personas, y los hombres son vistos como particularmente autoasertivos e interesados en la manipulación de su ambiente. Como vemos, estas creencias no hacen sino reflejar la diferenciación socioeconómica de los sexos. Pero, a la vez, contribuyen a su creación.

Como consecuencia de todo lo anterior, creo que podemos afirmar que los estereotipos de género así como las diferencias entre los sexos son en su gran mayoría producidos culturalmente. Y existen muchas pruebas de ello (véase, por ejemplo, Anastasi, 1973, págs. 426 y sigs.): Ya en el siglo III, Ateneo escribía: «¿Quién oyó jamás decir que una mujer fuera cocinera?» Por su parte, M. Mead (1935) nos recuerda la creencia de los Manus de que sólo los hombres disfrutaban jugando con los niños, o la prohibición de los Toda de que la mujer realizara trabajos domésticos, por considerarlos como demasiado sagrados para ella, etc. Además, en la historia de nuestra cultura se pueden encontrar otros ejemplos, como el hecho de que la mayoría de los escritores sobre la historia social de la Edad Media insistan en el «carácter masculino» de las mujeres medievales. Así Garreau, escribiendo sobre la Francia de la época de las cruzadas, decía: «Un rasgo particular de esta época es el gran parecido entre los modales de hombres y mujeres. La norma de que tales y cuales sentimientos y actos están permitidos a un sexo y prohibidos para el otro no parece muy clara. Los hombres tenían derecho a deshacerse en lágrimas, y las mujeres a hablar sin mucha modestia... Si nos fijamos en su nivel intelectual, las mujeres son claramente superiores; más serias y más sutiles» (véase la interesantísima *Historia de las mujeres*, editado por Duby y Perrot, 1994, en cinco gruesos volúmenes).

Añadamos otros dos ejemplos culturales: se ha argumentado, por ejemplo, que las niñas juegan a las muñecas a causa de un naciente «impulso maternal», o de algún interés análogo innato, o rasgo emocional característico de su sexo. La ausencia casi total de este tipo de juego entre los niños se ha considerado, de acuerdo con ello, como indicio de una diversificación biológica fundamental en su respuesta emocional. Nada más lejos de la verdad, como se deduce de los estudios de M. Mead en la isla Manu, en Nueva Guinea, donde las muñecas eran desconocidas. Pero cuando por primera vez se les regalaron unas estatuillas de madera, fueron los niños, y

no las niñas, los que las aceptaron como muñecas, y jugaban con ellas arrullándolas y desplegando para con ellas una conducta típicamente maternal. La razón de ello era tan evidente como el hecho de que en nuestra sociedad ocurra justamente lo contrario: entre los Manus, y debido a la tradicional división del trabajo, las mujeres están ocupadas durante todo el día con sus muchos y variados quehaceres, mientras que los hombres tienen mucho más tiempo libre entre sus actividades de caza y pesca. Como consecuencia de ello es el padre el que atiende a los niños y juega con ellos. Igualmente clara se observa la causación cultural de este tipo de conductas en la descripción que nos proporcionó Mead (1935) de las características emocionales tradicionales de tres sociedades primitivas de Nueva Guinea: los tres grupos contrastan fuertemente en cuanto al patrón de la personalidad masculina y femenina. Así, entre los Arapesh, hombres y mujeres desplegaban características emocionales que en nuestra sociedad se hubieran calificado como claramente femeninas (entre ellos se instruía a ambos sexos para que fueran cooperativos, agradables, amistosos, no competitivos y sensibles a las necesidades de los demás). Por su parte los Mundugumur presentaban un cuadro completamente opuesto: hombres y mujeres eran violentos, agresivos, indisciplinados y competidores, y disfrutaban con la lucha. Sin embargo, entre los Tchambuli existía una inversión total de las conductas típicas de los sexos de nuestra sociedad. Entre ellos quienes ostentaban el poder eran las mujeres, ya que eran ellas las responsables de la pesca y de la manufactura de los mosquiteros, que constituían los principales artículos de comercio para la tribu. En cambio, los hombres se ocupaban predominantemente de tareas artísticas y empresas no utilitarias, siendo en su mayoría diestros en la danza, escultura, pintura y otras artes. En cuanto a la personalidad, las mujeres eran impersonales, prácticas y eficientes, mientras que los hombres eran graciosos, artísticos, emocionalmente sumisos, tímidos y sensibles a las opiniones de los demás.

Finalmente, aunque sin duda lo que más debe interesarnos y preocuparnos de este asunto son las consecuencias que para las mujeres tiene el sexismo (discriminación laboral de la mujer, hostigamiento sexual, malos tratos por parte del marido, etc.), sin embargo, también debemos tener en cuenta que los estereotipos sexuales tienen serias consecuencias también para el varón. En efecto, éste, por su rol, es quien debe ser el principal apoyo económico de la familia lo que conlleva que, por ejemplo, el desempleo posea efectos psicológicos y psicosociales más graves para él que para la mujer; en segundo lugar, no puede estar con la familia tanto tiempo como la mujer, ni tanto como él quisiera. Otro costo es no poder admitir su propia debilidad, de forma que tiene que estar continuamente demostrando su valor y su fuerza (no puede llorar, etc.), lo que implica que en momentos difíciles o de debilidad sus problemas psicológicos y psicosociales serán mayores que en la mujer. En suma, «hemos visto que nuestros actuales estereotipos sexuales les salen muy caros tanto a los hombres como a las mujeres. A los hombres les supone separarse de su familia y de

sus sentimientos. A las mujeres les supone costos económicos y emocionales» (Stephan y Stephan, 1985, pág. 131).

LENGUAJE Y DISCRIMINACIÓN DE LAS MUJERES

El *sexismo* puede ser definido como «cualquier actitud, acción o estructura institucional que subordina a una persona a causa de su sexo» (Brigham, 1986, pág. 319). En este sentido, es algo similar al racismo, pero aún más sutil, pues las creencias y valores que le apoyan no son sino una parte de la sociedad de tal forma que una gran parte de la gente ni siquiera se imagina que pueda ser de otra manera. Se trata, pues, de una «ideología inconsciente». Y esa ideología se aprende a través del proceso de socialización como ya hemos dicho (familia, escuela y medios de comunicación, principalmente), hasta el punto de que el propio lenguaje ha llegado a ser profundamente sexista, como veremos a continuación. Pero la lengua no hace sino reflejar el pensamiento de quienes la hablan, no es sino una forma de organizar la descripción de los fenómenos vitales cotidianos, y por tanto no es sino un reflejo de una forma de vivir, de pensar, de actuar, etcétera. Pero, a su vez, el lenguaje modifica la percepción de la realidad social e incluso modifica la realidad misma. El idioma, en definitiva, es creado por la cultura y la sociedad, pero también él las crea a ellas también. En el tema que nos ocupa, el lenguaje refleja los estereotipos, pero también los determina y facilita la discriminación. De ahí que una forma de mejorar la situación de la mujer en nuestra sociedad consistiría en modificar el lenguaje, cosa harto difícil. Por ejemplo, suele hablarse de trabajo sólo cuando éste es remunerado, de tal forma que el trabajo del hogar que ocupa a muchos millones de mujeres durante 12, 15 o más horas al día no se llama trabajo. Y así, se dice: «mi mujer no trabaja», cuando probablemente trabaja más horas que su marido. Esta forma de hablar contribuye a mantener la idea de la mujer como dependiente económica y socialmente del marido que es «el que trabaja».

De hecho, el lenguaje es un producto cultural heredado de las generaciones anteriores, y como todas ellas eran sexistas, no es de extrañar que el lenguaje refleje ese sexismo, como en estos casos (García Meseguer, 1984):

1) *Fenómenos sexistas de carácter léxico*: en el nivel léxico pueden señalarse los siguientes fenómenos sexistas: *a)* tratamiento de cortesía para mujer (señora/señorita) fundados en el tipo de relación que tiene con el varón, a diferencia del hombre al que se aplica el tratamiento de *señor* independientemente de su estado civil. En el fondo, ello no es sino el reflejo de una creencia cultural según la cual la personalidad le viene al varón por sí mismo y sus méritos, mientras que a la mujer le viene a través de su relación con el varón; *b)* existencia de expresiones aparentemente duales, en menosprecio de la mujer (hombre público, mujer pública, etc.); *c)* proliferación de voces que connotan insulto para mujer, sin que existan

voces correlativas para varón (mujerzuela, arpía, mala pécora, etc.); *d*) ausencia de vocablos aplicables a la mujer para referirse a cualidades humanas que la cultura heredada reserva tan sólo a los varones (hombría, hombre de bien, geltilhombre, caballerosidad, etc.) con las implicaciones que ello tiene; *e*) asociaciones lingüísticas que superponen a la idea *mujer* otras tales como debilidad, pasividad, curiosidad, infantilismo, etc. (sexo débil, las mujeres y los niños primero, afeminamiento, etc.); *f*) ocupación de vocablos normales que podrían aplicarse a la mujer pero que ya tienen otro significado, peyorativo o de rango inferior. Es un fenómeno relacionado con el *b*) anteriormente reseñado (secretaria/secretario; modista/modisto, etc.); *g*) nombres propios de mujer con desinencia en diminutivo, derivados de nombre de varón (Leopoldo/Leopoldina; Alberto/Albertina; Ernesto/Ernestina, etc.), lo que connota debilidad, dependencia, necesidad de protección, infantilismo; etc.

2) *Fenómenos sexistas de carácter estructural*: en los idiomas suele haber, se dice que por «economía lingüística», términos *dominantes* y términos *dominados*. Así, en día/noche, el dominante es día de tal forma que se llama *día* al conjunto de ambos, en tierra/mar el dominante es *tierra*, término que también designa al conjunto de ambos. En esta línea va el hecho de que estadounidense y americano se utilicen a menudo como sinónimos. Lo mismo ocurre en el ámbito del género: hombre/mujer, hijo/hija, padre/madre, hermano/hermana, etc., donde los términos dominantes son siempre los masculinos. Es decir, como afirma García Meseguer, cuando se trata de personas es siempre el género masculino el que domina sobre el femenino. Y como se da por hecho que existe una relación íntima e indiscutible entre género gramatical y sexo, el resultado es que los hablantes poseen una tendencia subyacente, no concienciada, a identificar lo masculino con lo total, con lo genérico, con lo que es norma, y lo femenino con lo parcial, con lo específico, con lo que es excepción a la norma. Y así se dice que el hombre inventó la rueda, que el hombre apareció en la tierra hace tantos millones de años, etc. Además, los plurales que encierran tanto a hombres como a mujeres se dicen siempre en masculino, incluso aunque el conjunto se componga de mil mujeres y un solo hombre: los psicólogos clínicos españoles, los maestros de educación especial, los maestros de preescolar, etc. (incluso cuando, como en estos casos, la mayoría son mujeres).

CONCLUSIÓN

En parte, las conclusiones de este capítulo deberían ser similares a las del anterior. Tanto los estereotipos como los prejuicios son difíciles de cambiar, fundamentalmente porque están cumpliendo algunas funciones importantes. Como escribía Huici (1984, pág. 589), la cuestión que más me interesa aquí es el grado en que ambos sexos aceptan los estereotipos sexuales y forman parte de sus autoconceptos con lo que su influencia sobre la conducta de hombres y mujeres es enorme. Ello se entiende mejor analizando

las funciones tanto individuales como sociales de los estereotipos sexuales. Como nos recuerda esta misma autora, los procesos psicosociales nunca tienen lugar en un vacío social, y tampoco los estereotipos sexuales, de forma que los estereotipos en general, y los de género en particular, poseen importantes elementos cognitivos, pero poseen también unos componentes sociales no menos importantes. En general, los estereotipos sexuales, aunque no sólo ellos, se mantienen porque sirven para «explicar» e incluso justificar la discriminación hacia la mujer (o hacia otros exogrupos) en muchos sectores sociales (en la familia, en el mundo laboral, etc.). Y, en todo caso, son indiscutiblemente culturales. De hecho, desde la infancia, niños y niñas son educados en subculturas distintas, recibiendo un trato diferencial en una gran multiplicidad de formas de los padres, otros adultos, compañeros de juego, etc. Las personalidades de los propios padres (padre y madre) son por sí mismas importantes factores en el desarrollo de los conceptos que el niño adquiere de los papeles de los sexos. Y sin olvidar, obviamente, el papel que los modelos masculinos y femeninos están desempeñando hoy día en la socialización y en la formación de los roles sexuales (cine, televisión, etc.). Y es que adoptemos la teoría que adoptemos, tres son las grandes instancias ambientales de socialización sexual: la familia, la escuela y los medios de comunicación, de tal forma que hombres y mujeres son socializados para tener personalidades y conductas diferentes, de forma que lo que sí sería sorprendente es que luego no fueran diferentes en personalidad, en rasgos psicológicos y en conducta. Por último, debemos recordar que, aunque tal vez menos de lo que a muchos/as nos gustaría, algo sí están cambiando las cosas en este campo. «Hoy día nuestra sociedad se encuentra en una etapa de transición en nuestro tratamiento de los roles sociales y en la socialización en los roles sexuales» (Brigham, 1986, pág. 346): las mujeres dedican cada vez menos tiempo al trabajo de casa, aunque todavía dedican demasiado, y al cuidado de los niños, y los hombres un poco más; la gente cada vez se casa más tardíamente y además dejan pasar varios años para tener su primer hijo o no lo tienen nunca; las mujeres usan cada vez más métodos anticonceptivos, lo que les da sin duda una mayor libertad en el campo sexual, etc. «Sin embargo, todavía existen fuertes diferencias en poder social. Incluso en culturas en las que se hace un fuerte hincapié en la igualdad y en las que la mayoría de las mujeres trabajan, como la URSS, China o Israel, son evidentes fuertes diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a poder» (Brigham, 1986, pág. 347). Ciertamente, en nuestro país son cada vez más las mujeres que trabajan fuera de casa, pero ¿cuántas de ellas al trabajar también fuera, en lugar de liberarse, se esclavizan doblemente? Evidentemente, con esto no quisiera sugerir que no salgan fuera a trabajar, sino justamente todo lo contrario.

Por último, terminemos recordando que los psicólogos estudian el tema de los estereotipos de género y la discriminación de la mujer mirando generalmente fuera (a las mujeres no se las admite en el ejército de la mayoría de los países, problemas en HUNOSA por la incorporación de mujeres

mineras, escasa representación femenina en la política, etc.). Sin embargo, no estaría en absoluto de más mirar dentro de la propia psicología. Por ejemplo, en España la psicología es una profesión «femenina» por el porcentaje relativo de hombres y mujeres que la estudian (aproximadamente un 70 por 100 de mujeres frente a un 30 por 100 de hombres) y sin embargo, los catedráticos de Universidad de Psicología son mayoritariamente hombres, los presidentes de colegios regionales de psicólogos también, etc. (véase una ampliación en Ovejero, 1988b, págs. 82 y sigs.).

This page intentionally left blank

TERCERA PARTE

INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA
COLECTIVA Y GRUPAL

This page intentionally left blank

CAPÍTULO XVI

Psicología social de los grupos: conceptos básicos

INTRODUCCIÓN

Se mida como se mida, el tema de los grupos está siempre entre los más repetidos de nuestra disciplina. De hecho, cuando Jiménez Burillo (1976) examinó 74 manuales de psicología social, encontró que era este tema el más tratado. Y aunque decayó mucho en los años 60, pronto se dijo que su declive era algo pasajero (Steiner, 1974), pues la guerra del Vietnam estaba creando un clima favorable al resurgimiento del interés por este tema. Sin embargo, aunque Lamberth (1982) muestra que, efectivamente, a partir de 1972, cuando había alcanzado su punto más bajo, el estudio de los grupos tuvo un repunte, sólo duró hasta 1976, fecha en que inicia un nuevo declive. Por consiguiente, el auge de los 70 fue realmente muy pequeño. Algunos años después, en una encuesta que llevó a cabo Lewicki (1982) a 229 prestigiosos psicólogos sociales, el 14 por 100 de ellos predecían que la dinámica de grupos sería uno de los temas más estudiados en los años 80, mientras que el 73 por 100 predecían que continuaría la popularidad de la psicología social cognitiva, como efectivamente así ocurrió. Y hay razones para ello: resulta mucho más difícil y más arriesgado estudiar los grupos que los individuos aislados. Además, los grupos necesitan investigaciones más largas que los individuos, lo que dificulta su financiación. A pesar de ello, no cabe ninguna duda de que el campo de los grupos y su dinámica debería ser uno de los más importantes, por no decir el que más, ya no sólo de la psicología social sino incluso de toda la psicología, porque el ser humano es, ante todo, un ser social que vive en grupo y que es en el grupo donde se socializa. En consecuencia, estoy totalmente de acuerdo con Silverio Barriga (1982, pág. 16) en que «la psicología de grupo nos parece

una de las disciplinas científicas con un futuro más prometedor y con una complejidad práctica cada vez más acuciante». Y es que la psicología del grupo y la dinámica de grupo se insertan necesariamente dentro del amplio campo de nuestra disciplina. Porque los grupos son el lugar donde el individuo se inserta en la sociedad y donde lleva a cabo su aprendizaje y su socialización. Es, pues, un objeto de estudio imprescindible para los psicólogos sociales, dado que permite satisfacer la condición esencial de lo psicosocial: que se refiera a la vez al individuo y a la sociedad, lo que permite comprender la inserción del individuo en la sociedad.

DESARROLLO HISTÓRICO Y CONTENIDO TEMÁTICO

En el desarrollo histórico del tema grupal fueron, como dice Blanco (1985), una serie de factores tanto internos de la psicología social (los trabajos de Elton Mayo en Hawthorne, los estudios de Kurt Lewin y sus colaboradores, etc.) como externos (el creciente proceso de industrialización y de urbanización en los Estados Unidos principalmente, pero también en otros países de Europa Occidental, etc.), lo que hizo que a finales de los años 30 quedasen definitivamente asentados los cimientos de lo que en el transcurso de los años se convertiría en un capítulo de la psicología social. Pero la Segunda Guerra Mundial vino a paralizar esta línea de investigación, de tal forma que es justo después de la guerra cuando puede localizarse la constitución definitiva de la teoría grupal (Borgatta, 1981; Cartwright, 1979; Zander, 1979; Back, 1979, etc.), debido, sobre todo, a lo que Blanco llama «la reconstrucción moral y social de una sociedad después de la experiencia traumática de la guerra», que se podría resumir en la creencia de que a través del estudio y la utilización de grupos se podrían solucionar muchos problemas sociales, algunos de ellos derivados de la guerra, y se podría también hacer una sociedad más democrática. Una primera consecuencia de ello, que a su vez fortaleció más tales creencias, fue la fundación, en 1945, del *Research Center for Group Dynamics*, bajo la dirección de Lewin y con la participación de psicólogos sociales tan destacados como Festinger, Schachter, Lippitt, Bavelas, Cartwright, Deutsch, etc. Lo mismo puede decirse de la creación, poco después, en 1947, y en estrecha relación con el anterior, del *National Training Laboratory* dedicado al entrenamiento intensivo de profesionales deseosos de incrementar su conocimiento sobre los diversos aspectos de la dinámica grupal y sobre todo, sus habilidades de dirección y coordinación de grupos.

Hasta tal punto aumentó el estudio de los grupos tras la Segunda Guerra Mundial que «mediada la década de los 50 el grupo se había convertido en el eje central de la psicología social» (Blanco, 1985, pág. 91). Sin embargo, un incremento tan vertiginoso de las investigaciones en este campo por fuerza tenía que ser peligroso, como subraya Borgatta (1981) al mencionar las características de este período en cuanto al estudio de los grupos: 1) Masiva acumulación de trabajos de investigación a los que les

suele faltar coherencia teórica, creatividad e imaginación; 2) Las investigaciones se han llevado a cabo fundamentalmente con estudiantes, un segmento realmente privilegiado y, por ende, muy poco representativo; 3) Esto condujo de inmediato a una considerable falta de validez externa; 4) Los laboratorios, símbolo de científicidad y prestigio académico, cerraron las puertas a una dimensión más *natural* de la investigación grupal cual es el estudio de campo que brilla por su ausencia durante esta etapa de máximo esplendor. A ello debemos añadir una fuerte desilusión con respecto a la eficacia social de este campo (Back, 1979): *a*) La investigación grupal ya no es el instrumento milagroso que puede dar solución a los problemas que tiene planteados una sociedad; *b*) La integración racial no fue la panacea para la resolución de los problemas educativos; y *c*) Vietnam demostró que la solidaridad entre los componentes de las unidades militares no es suficiente para ganar una guerra.

En consecuencia, no es de extrañar que todo ello llevase a una fuerte crisis, crisis que viene a coincidir con la de la psicología social. «A pesar del gran índice de producción bibliográfica, el área de la investigación grupal se ve especialmente afectada por la crisis dado su carácter eminentemente experimental y la ausencia de formulaciones teóricas medianamente coherentes. Además, hacía tiempo que entre algunos científicos sociales se venía produciendo un radical cambio de mentalidad respecto a la importancia y relevancia social de la investigación grupal acompañada de una vuelta desengañada al individuo» (Blanco, 1985, págs. 96-97), lo que hizo que la investigación en este campo alcanzase su cota más baja entre 1967 y 1976, de forma que, por ejemplo, desde 1967 el tema de los grupos no es revisado en el *Annual Review* y cuando por fin se hace, la revisión se produce desde un marcado desencanto con la situación teórica e investigadora en que se encuentra el área. De hecho, añade Blanco, la inmensa mayoría de los 3.400 estudios relacionados con los grupos publicados entre 1967 y 1972 apenas poseen interés desde ningún punto de vista. Sin embargo, la segunda mitad de los 70 ya representan una nueva época en el estudio de los grupos que nuevamente parece estar en auge, como puede desprenderse de las revisiones del *Annual Review* de aquellos años (Zander, 1979). Todo ello va unido a la reconstrucción de la psicología social, puesto que «si deseamos reconstruir una psicología social que sea tan social como psicológica, el grupo es un buen lugar para empezar a introducir renovaciones» (Steiner, 1986, pág. 280). «Pese a todo, el estudio de los grupos sigue teniendo pleno sentido y se le augura un prometedor futuro. Tiene sentido porque la existencia del fenómeno grupal como mecanismo intermedio entre el individuo y la sociedad es innegable y porque todavía seguimos creyendo que el grupo puede ser un instrumento válido e importante para el cambio social» (Blanco, 1985, pág. 191), aunque sigue siendo cierta la afirmación que hace más de diez años hacía Steiner (1986) cuando decía que aún está por ver si el estudio de los grupos tiene futuro en la psicología social. En 1998 ello sigue siendo cierto, aunque algo menos. Y ello porque la psicología social sigue interesándose preferentemente por los indivi-

duos y por los procesos intraindividuales. «Pero la psicología social del individuo debería ser combinada y coordinada con una casi no existente psicología social colectiva, sin la cual a menudo se muestra un cuadro distorsionado del funcionamiento individual» (Steiner, 1986, pág. 285). Y es que no hay grupos sin individuos, pero tampoco existen individuos que funcionen independientemente de sus grupos de pertenencia o de referencia. El grupo es más que la suma de sus partes y el individuo se comporta con frecuencia de forma diferente cuando está solo que cuando está en grupo.

En cuanto al contenido temático de la Dinámica de Grupo, éste es enormemente amplio, desde temas como la influencia que en la propia conducta grupal tiene el ambiente físico (por ejemplo, la distribución de los pupitres en el aula o la forma de la mesa alrededor de la cual discutirá el grupo), hasta el poder social dentro del grupo, pasando por temas fundamentales como la formación del grupo, la estructura grupal, el liderazgo y sus modalidades, etc. Pero todos ellos se basan en unos *principios básicos*, que es de lo que, si bien de forma breve y concisa, hablaremos en este capítulo, y tienen una concreción práctica y aplicada en toda una serie de técnicas, llamadas *técnicas grupales* o *técnicas de dinámica de grupo*, de una casi ilimitada aplicación: al campo educativo, al deportivo, al laboral, al clínico, etc. Al fin y al cabo, nada menos que el 92 por 100 de las participaciones grupales de la gente se dan en grupos de dos o tres personas, y sólo el 2 por 100 en grupos de cinco o más (James, 1951). Y no sólo es frecuente y cotidiana la participación en grupos pequeños, sino que, además, sabemos que éstos ejercen una poderosísima influencia sobre la vida y la conducta de sus miembros, hasta el punto de que, contraviniendo muchas de las creencias más extendidas, con frecuencia la conducta de un individuo depende más de las características del grupo a que pertenece y del lugar que ocupa en ese grupo, que de sus propios rasgos de personalidad.

DEFINICIÓN: QUÉ ES UN GRUPO

La dinámica de grupo es la subdisciplina de la psicología social que se ocupa de estudiar los *grupos pequeños*, su dinámica, las fuerzas internas que se activan en todo grupo, los diferentes tipos de grupos pequeños existentes así como sus características y su funcionamiento, las relaciones con otros grupos, etc. Por tanto, lo primero que, a mi modo de ver, deberíamos aclarar desde el principio es qué es eso de *grupo pequeño*. Pues bien, antes que nada tenemos que decir que el hecho de que un grupo sea pequeño o grande no depende, en contra de lo que a primera vista pudiera parecer, exclusivamente de su tamaño. Más en concreto, un grupo será pequeño cuando su tamaño, características y circunstancias sean tales que permitan una interacción directa, cara a cara, entre todos sus miembros. De tal forma que un grupo de cinco miembros será casi seguro y casi siempre un grupo pequeño, pero otro de treinta miembros podrá ser grande o

pequeño, dependiendo de la cantidad de tiempo que pasen juntos sus miembros, del tipo de liderazgo, de la cantidad y calidad de la interacción que mantengan, etc. Como escribía M. E. Shaw (1979, pág. 19), «un grupo de treinta personas puede funcionar como pequeño grupo si entre todos sus miembros se da una estrecha relación y están muy motivados por la consecución de un objetivo común».

Por otra parte, como suele ser habitual en las ciencias humanas, tampoco aquí hay un acuerdo total con respecto a lo que es un grupo, existiendo, en consecuencia, muchas definiciones, nunca contradictorias entre sí, sino más bien complementarias, ya que cada una de ellas hace hincapié en unos o en otros aspectos de su enorme complejidad. No creo que sea necesario hacer una larga lista de definiciones diferentes, lo que, por otra parte, sería fácil de hacer. Por el contrario, sólo mencionaré tres, eso sí, representativas de las existentes, con el fin de ayudarnos a ir entendiendo mejor lo que es un grupo pequeño. Comencemos con una definición de Marvin E. Shaw (1979) para quien (pág. 25), «el grupo se define como dos o más personas que interactúan mutuamente de modo tal que cada una influye en todas las demás y es influida por ellas». Es más, añade Shaw, para que exista un grupo sus miembros deben (1) persistir durante un cierto período de tiempo, (2) tener uno o más objetivos comunes, y (3) haber desarrollado una estructura grupal, aunque sólo sea rudimentaria. Por su parte, Bar-Tal (1990, pág. 41) exigía, no hace mucho, tres condiciones para la existencia de un grupo pequeño: 1) que los componentes de ese colectivo se definan como miembros del grupo; 2) que compartan las creencias grupales; y 3) que exista algún grado de actividad coordinada. Finalmente, Johnson y Johnson (1982, pág. 7) nos proporcionan una definición más completa que trata de combinar muchas otras: «Un grupo puede ser definido como dos o más individuos que: *a*) interactúan mutuamente; *b*) son interdependientes; *c*) se definen a sí mismos y son definidos por los demás como miembros del grupo; *d*) construyen normas relativas a asuntos de interés común y participan en un sistema de roles entrelazados; *e*) se influyen mutuamente; *f*) encuentran al grupo recompensante; y *g*) persiguen metas comunes.»

FORMACIÓN DE LOS GRUPOS: EL INDIVIDUO EN EL GRUPO

Es un hecho totalmente reconocido y evidente que las personas vivimos en grupo y pertenecemos simultáneamente a numerosos grupos de muy distinto tipo, hasta el punto de que nos resulta prácticamente imposible vivir fuera de ellos. Ahora bien, ¿cómo se forman los grupos? Cuando se habla de *formación de grupos* nos estamos refiriendo a la vez a dos cosas distintas. Por una parte, al *por qué* la gente forma grupos y, por otra parte, a *cómo* se forman. Respecto a la primera cuestión existen fundamentalmente dos respuestas claramente complementarias: una más general y otra más concreta. La respuesta general hace referencia a la *necesidad*, biológica

o cultural, o ambas cosas a la vez, de afiliación (véase Schachter, 1959). Es decir, el grupo satisface muchas necesidades del individuo. Por su parte, la respuesta concreta pretende justamente explicitar tales necesidades que el grupo satisface, entre las que están las necesidades de definición personal, de protección, de apoyo social, de valoración y estima, etc.

En cuanto a la segunda cuestión, la del cómo se forman los grupos, la respuesta no puede ser totalmente aislada de la anterior, del porqué. Pero, para una comprensión más cabal, necesitaríamos entender un proceso psicosocial básico, que ya hemos visto, como es la *categorización*. De hecho, Bar-Tal (1990) afirma que el proceso psicológico básico que subyace a la formación de un grupo es la *categorización*, proceso perceptivo al parecer bastante inevitable cuya función consiste en simplificar la realidad para poder habérselas con ella. Es decir, la realidad, sobre todo la realidad social, es tan compleja y posee tantos matices (como sabemos, cada persona es un mundo), que necesitamos simplificarla. Pues bien, uno de los procesos simplificadores más importantes es la categorización. Este proceso influye en la percepción tanto física como social. Respecto de la primera (véase Morales y Huici, 1994, pág. 689), Tajfel y Wilkes (1963) llevaron a cabo un experimento en el que los sujetos tenían que estimar el tamaño de ocho líneas, cada una de las cuales era más larga que la anterior según una razón constante. Cuando las líneas se presentaban sin ningún tipo de etiquetas, los sujetos no cometían errores sistemáticos. Pero cuando estaban categorizadas, acentuaban las diferencias interclase. La categorización consistía en asignar la letra A a las cuatro líneas más cortas y la letra B a las cuatro más largas. Sólo eso hacía que los sujetos exagerasen erróneamente las diferencias entre la línea más larga de la categoría inferior y la línea más corta de la categoría superior. En cuanto a la influencia de la categorización en la percepción social, ya hace más de treinta años que Sherif (Sherif y cols., 1961), trabajando justamente con adolescentes varones de entre once y trece años de edad, en colonias veraniegas, llegó a las siguientes conclusiones (Touzard, 1980, pág. 65): 1) cuando individuos que no se conocían se encuentran en un mismo grupo, se establecen entre ellos relaciones de amistad basadas en la atracción personal y en la comunidad de intereses y de gustos; 2) cuando a estos mismos individuos se los distribuye en dos grupos diferentes y sin contacto entre sí, las relaciones de amistad se basan en los grupos de pertenencia; 3) cuando ambos grupos toman contacto en actividades competitivas, aparece la hostilidad entre ambos: elaboración de actitudes e imágenes recíprocas desfavorables, sobreestimación de lo que hace el endogrupo y subestimación de lo hecho por el exogrupo; 4) en tales condiciones se observa un incremento de la solidaridad intragrupal y un cambio de la organización interna de cada grupo; y 5) la manera más eficaz de resolver el conflicto y de restablecer actitudes intergrupales favorables consiste en la participación en actividades que promuevan objetivos superiores a ambos grupos y que ninguno pueda alcanzar por sí solo (*superordinate goals*).

Es decir, que la mera categorización entre un *ellos* y un *nosotros* pro-

duce conflicto, discriminación y hasta hostilidad intergrupal, y que la forma de reducir e incluso eliminar tales efectos negativos de la categorización y de la mera existencia de grupos diferentes consiste en la propuesta a los grupos de *metas compartidas*, de metas que exijan cooperación (Ovejero, 1990). Más en concreto, para reducir el conflicto producido por la mera creación de dos grupos, Sherif y sus colaboradores pusieron en práctica estas dos propuestas: una primera, de encuentros de ambos grupos para actividades que no implicaran interdependencia alguna, salvo la de comer en el mismo recinto o ver la misma película. Esta fase, en lugar de reducir el conflicto, aumentaron las ocasiones para que ambos grupos se agredieran. En la segunda, en cambio, llevó a cabo Sherif actividades en las que una misma meta no pudiera ser alcanzada sino mediante la colaboración intergrupal: un accidente en el agua que obligó a la participación activa de ambos grupos, una avería del camión que transportaba la comida durante un paseo, una colecta para ver una película. Estas tres actividades, que no podían realizarse más que haciendo fondo común de los recursos de los dos grupos (eran, por tanto, metas supragrupales), no disiparon inmediatamente las hostilidades, pero, gradualmente, «las actividades que requerían interdependencia redujeron el conflicto y la hostilidad entre los grupos. Como consecuencia, los miembros de los dos grupos empezaron a tratarse más amistosamente» (Sherif, 1966, pág. 90), disminuyendo las conductas agresivas.

Y todo ello es así, entre otras cosas, porque, como demostró Festinger (1954) en su *teoría de la comparación social*, las personas necesitamos convencernos de que somos buenos, guapos, responsables, etc., y de que tenemos razón, o sea, necesitamos tener una autodefinición positiva. Y para ello, después de compararnos con los demás, utilizamos una serie de sesgos sociocognitivos que mantengan nuestra identidad personal. Pero no olvidemos algo realmente crucial: nuestra *identidad personal* la extraemos de nuestra *identidad social y grupal* (véase Turner, 1990). De ahí nuestro favoritismo endogrupal y nuestra hostilidad exogrupal, es decir, nuestro interés por sobrevalorar las características positivas de nuestro grupo, del grupo al que pertenecemos, y por subestimar las de los grupos rivales, y al contrario con respecto a los defectos. Por decirlo de una forma un tanto simple pero clara: si consigo convencerme de que mi grupo es el mejor, entonces yo soy uno de los mejores. Y una forma de conseguirlo consiste justamente en rebajar los méritos de los demás grupos. De ahí, por ejemplo, la rivalidad nacional, regional e incluso local (por ejemplo, entre Oviedo y Gijón). Y para ello llegamos incluso a modificar tanto nuestra percepción como incluso nuestra memoria, que, no lo olvidemos, son ambas construcciones sociales, es decir, construcciones socialmente compartidas. A partir de ahí, la discriminación y la hostilidad intergrupal no son sino lógicas derivaciones. Como ya vimos, esto es también el origen de los prejuicios y lo que explica la enorme dificultad de erradicarlos, ya que están cumpliendo unas funciones psicosociales muy importantes.

INFLUENCIA DEL GRUPO SOBRE EL INDIVIDUO

Con frecuencia el individuo y su conducta se transforman cuando pertenecen a un grupo, o mejor dicho, cuando actúan en tanto que miembros del grupo. Tal vez la característica principal de los grupos es su enorme capacidad para influir sobre sus miembros. Ya dijimos en páginas anteriores que, a menudo, la conducta de un individuo depende más de las características del grupo a que pertenece y del lugar que ocupa en él, que de sus propios rasgos de personalidad. Pues bien, algunos de los conceptos claves de la dinámica de grupo y de mayor responsabilidad en la influencia del grupo sobre sus miembros son el de las *normas* y el de los *roles grupales*. «Las normas son productos sociales que se forman en la interacción social que tiene lugar dentro de los grupos. Son reglas de conducta establecidas por los miembros del grupo con el objeto de mantener una coherencia de conducta... Las normas proporcionan una base para predecir la conducta de los demás y permitir así que el individuo prevea las acciones de los demás y prepare una respuesta adecuada. Estas reglas sirven también como guía para la conducta del miembro del grupo» (Shaw, 1979, págs. 285-286). Por otra parte, llamamos *rol* al conjunto de conductas que se espera de quien ocupa una determinada posición dentro de un grupo. De una misma persona se esperarán conductas diferentes cuando es director de un centro educativo, cuando juega a las cartas con sus amigos o cuando interacciona con sus hijos en el hogar. Debería comportarse según el rol que desempeña en cada caso.

En síntesis, los principales efectos de la influencia del grupo sobre el individuo son las siguientes (Shaw, 1980, págs. 98-102): 1) La mera presencia de otras personas eleva el nivel de motivación del individuo que realiza una tarea, si éste tiene la expectativa de ser evaluado en su rendimiento; 2) Los juicios de grupo son superiores a los juicios individuales en tareas que implican un error eventual; 3) Los grupos suelen producir más y mejores soluciones de los problemas que los individuos que trabajan aisladamente; y 4) Sin embargo, las decisiones tomadas después de una discusión de grupo suelen ser más arriesgadas que el promedio de las decisiones individuales anteriores a dicha discusión, hasta el punto de que es incluso posible que las decisiones en grupo a veces estén dramáticamente equivocadas. Es el caso del llamado *pensamiento de grupo* (*group thinking*) (véase Ovejero, 1997a, capítulo 6).

IDENTIDAD PERSONAL E IDENTIDAD SOCIAL

Como ya hemos dicho, fueron los estudios de Sherif en los años 50 y 60 los que introdujeron la noción de identidad social. A la vez, el estudio de los grupos producía nociones tales como las de moral grupal, cohesión de grupo, solidaridad grupal, clima de grupo, entre otros, y referencias a la

vinculación positiva entre los miembros del grupo, a su identificación como tales y a las consiguientes auto y heterodefiniciones derivadas de la pertenencia. Pero la línea de investigación abierta por Sherif, como ya hemos dicho, fue seguida en Bristol por Tajfel y Turner, quienes formularon una primera teoría, *la teoría del conflicto intergrupal*, que podemos resumir, con palabras de Montero (1996), de esta manera: la conducta social discurre entre los dos extremos de un *continuum*, las relaciones interpersonales y las relaciones intergrupales. Un conflicto intergrupal de gran intensidad llevará a que los miembros de grupos opuestos actúen más en función de características determinadas por la pertenencia a sus respectivos grupos, que en función de características individuales o interindividuales (Tajfel y Turner, 1979). A partir de ahí, construyó Tajfel su *teoría de la identidad social*. «Si la identidad es una noción central en psicología social, es probablemente porque no hace más que retomar un tema mayor que constituye una de las principales preocupaciones de esta disciplina» (Deschamps y Devos, 1996, pág. 40), que no es otra que el conflicto entre el individuo y el grupo. La psicología humanista defiende que desde el momento del nacimiento nos embarcamos en un viaje que dura toda la vida para «encontrar» nuestra identidad (Maslow, 1954; Rogers, 1951). El viaje es fatigoso pero en su núcleo lo determinante es nuestra relación con los grupos a los que pertenecemos. La definición de esta relación nos arroja a la confluencia de dos corrientes fuertes y opuestas. Por una parte, está nuestro deseo de que los demás nos acepten y valoren. Los grupos nos ofrecen apoyo, seguridad, protección y una razón para existir. Sin embargo, aunque los grupos constituyen un puerto seguro en diferentes sentidos, nos exigen también que coloquemos las necesidades grupales por encima de las personales, es decir, nos obligan a ceder parte de nuestra identidad personal y a llevar la máscara de la identidad grupal.

Es en esta última exigencia donde las corrientes opuestas se acometen con furia ya que, junto al deseo de pertenencia grupal, se encuentra el deseo de que a uno le reconozcan como un individuo independiente y único. Para conseguir este objetivo, tenemos que diferenciarnos de los grupos a los que pertenecemos. Tenemos que resistir a sus palabras de seducción que nos piden que abandonemos nuestro Yo independiente y que aceptemos la identidad grupal. Nuestras vidas se caracterizan por la lucha constante en torno a la decisión de cuánto vamos a sacrificar de nuestra identidad personal en aras de la identidad grupal sustitutiva (Worchel, 1996, págs. 289-290).

Pues bien, Tajfel y sus colaboradores (Tajfel, 1972, 1978; Tajfel y Turner, 1986) afirman que en realidad mantenemos dos identidades (más exactamente, una identidad con dos polos opuestos), una identidad personal, que incluye nuestras características personales, y una identidad social, que procede de nuestra pertenencia a grupos. Más aún, la identidad social surge del *conocimiento* que el individuo tiene de pertenecer a un grupo o categoría social (por ejemplo, mujer, asturiano, español, psicólogo, etc.)

junto con el significado *evaluativo y afectivo* asociado a esa pertenencia. O sea, como escribe Sangrador, es el resultado de un proceso de «categorización» que implica primero segmentar el entorno social y luego autoubicarse en uno de los segmentos resultantes, que suele llamarse «grupo de pertenencia» o «endogrupo». Por consiguiente, el sentimiento de pertenencia a un colectivo del tipo que sea (por ejemplo, territorial o profesional) constituye uno de los fundamentos de la identidad social. De hecho, en una serie de experimentos, Tajfel y Billig descubrieron lo poco que se necesita para provocar favoritismo hacia *nosotros y los nuestros* y hostilidad hacia *ellos*, hacia *los otros*, encontrando que incluso cuando la diferencia nosotros-ellos era trivial, las personas todavía favorecen a su propio grupo, hasta el punto de que incluso la formación de grupos sin ningún fundamento lógico (por ejemplo, haciendo los grupos A y B simplemente lanzando una moneda al aire) producía un cierto sesgo hacia el endogrupo. Como resumía Wilder (1981), «cuando se les da la oportunidad de dividir 15 puntos (que valen dinero), los sujetos por lo general le otorgan 9 ó 10 a su propio grupo y 5 ó 6 al otro grupo». Este prejuicio se da en ambos sexos y con personas de todas las edades y nacionalidades, pero sobre todo en personas de culturas individualistas (Gudykunst, 1989), como la occidental, y particularmente la estadounidense.

Por otra parte, como ya hemos mencionado, la gente suele ser más proclive al sesgo endogrupal cuando nuestro grupo es pequeño en relación con el exogrupo (Mullen, 1991). Y es que es fácil suponer que cuando formamos parte de un grupo pequeño rodeado por un grupo más grande, también seremos más conscientes de nuestra pertenencia al grupo, lo que no ocurre tanto cuando nuestro endogrupo es el mayoritario. Pero todo ello está estrechamente relacionado con la necesidad que todos tenemos (unos más y otros no tanto) de poseer una autodefinición positiva. Según Tajfel (1978, pág. 61), «al menos en nuestro tipo de sociedad un sujeto intenta alcanzar una imagen o concepto satisfactorio de sí mismo». Y este sujeto mostrará, por tanto, una tendencia a confirmar o a cambiar su condición de miembro de un grupo, dependiendo de si este grupo puede contribuir, o no, a los aspectos positivos de su identidad. «Es decir», argumenta Tajfel, «cuando no logra satisfacer su necesidad de una evaluación positiva del Yo, el sujeto tenderá a abandonar al grupo (véase Hinkle y Taylor, 1996). De hecho, el pertenecer a determinados grupos sociales es, en general, un aspecto muy asentado de la identidad de una persona, una verdadera “manera de ser” que también afecta la manera en que el conocimiento social es filtrado y reconstruido» (Serino, 1996, pág. 168).

Ahora bien, «la identidad social es más que el conocimiento y sentimiento de pertenencia a un grupo primario o secundario» (Montero, 1996, págs. 407-408), pues, como mínimo, tenemos que tener en cuenta también la influencia de la cultura. Nada en nuestra conducta escapa a tal influencia de la cultura, de forma que no es extraño que algo tan fundamental como la identidad sea un producto de la cultura. Numerosos investigadores (Triandis, 1988; Hofstede, 1980) han observado que las culturas ponen distintos énfasis en las identidades personales y sociales. En las culturas

colectivistas como las de Asia, Grecia y el Oriente Medio, el énfasis se pone en el grupo y se subraya la identidad social del individuo. Por otra parte, las culturas individualistas, como la de los Estados Unidos y Europa Occidental en general, fuerzan al individuo a ocupar el centro de la escena, con lo que la identidad personal desempeña un papel de primer orden. No es por azar que la psicología humanista, con su énfasis en la diferenciación del Yo, con respecto al contexto social, sea un fenómeno occidental (véase en Nagel, 1997, una reflexión filosófica seria y profunda sobre qué es el Yo, qué es la identidad personal, en última instancia, *qué soy yo*).

CONCLUSIONES

Aunque el breve espacio de estas páginas no me ha permitido extenderme lo suficiente en los temas tratados, sí quedan claras, a mi juicio, varias cosas, entre ellas que el hombre y la mujer somos ante todo seres sociales que vivimos en grupos, de los que extraemos nuestra identidad personal y social así como protección, apoyo social, etc. De ahí la importancia que para la gente tienen los grupos y el enorme interés que para los trabajadores sociales tiene el conocer en profundidad la dinámica interna de funcionamiento de los grupos humanos y de las técnicas grupales. Y en este ámbito, pocas teorías están mostrando ser tan útiles y fructíferas como la *teoría de la identidad* de Tajfel, teoría que sostiene que los sujetos no sólo adoptan una identidad personal como personas individuales y únicas, sino que también se forman una identidad social que refleja su pertenencia a varios grupos a los que dichos sujetos creen pertenecer. Sin embargo, también debemos tener presente y no pasar por alto que los grupos también conllevan riesgos. Ya Nietzsche decía, sin duda muy exageradamente, que «la locura constituye la excepción en los individuos, pero es la regla en los grupos». Como señala Shaw (1979, pág. 452), muchas personas se han visto impresionadas, no por los éxitos de los grupos, sino por sus deficiencias y fracasos, y por las decisiones espectacularmente erróneas que a veces surgen de las discusiones grupales. De hecho, no resulta difícil descubrir decisiones equivocadas tomadas por grupos. Las decisiones de grupo son, a menudo, mejores que las decisiones individuales, pero existen obvias y notables excepciones. En los grupos operan muchas fuerzas que, si no son contrarrestadas por otros procesos grupales, contribuyen a que la acción de grupo sea ineficaz». Así, el grupo tiene también algunos riesgos como el de la «desindividualización» que puede explicar, al menos en parte, el que las decisiones en grupo sean, a veces, excesivamente arriesgadas o conservadoras (*polarización colectiva y pensamiento de grupo*), o que algunas personas se escuden en el anonimato del grupo para hacer cosas que de otra manera no harían, etc.

En definitiva, entre las conclusiones de este capítulo debemos subrayar que los datos hasta ahora disponibles parecen confirmar que el simple hecho de colocar arbitrariamente a los sujetos en categorías sociales es sufi-

ciente para elicitarse sesgos de juicio y conducta discriminatoria, es decir, favoritismo endogrupal y hostilidad exogrupal; que ello es más fuerte cuando el endogrupo es pequeño; y que todo esto está estrechamente relacionado con una de las más profundas necesidades humanas, como es la de poseer una autodefinición positiva.

Las teorías de la identidad social y la categorización social se centran en la definición de «lo que nosotros somos» por parte de los miembros del grupo sobre la base del hecho de que «nosotros pertenecemos a un grupo». En este proceso los miembros de un grupo se perciben como miembros de un grupo, se identifican como tal y establecen la diferenciación entre su propio grupo y otros grupos. Este proceso primario de naturaleza cognitivo-emocional moldea la identidad social de los individuos (Bar-Tal, 1996, pág. 256).

En conclusión, pues, el estudio de lo grupal y lo colectivo es, como dice Tajfel, algo central en psicología social, entendiendo por colectivo «el hecho de que en *ciertas* circunstancias *muchas* personas actúan y sienten de la misma manera sobre una situación, un evento o sobre otras personas» (Tajfel, 1984, pág. 712). Parece probable que justo el tema de la conducta colectiva sea uno de los que acapararán un creciente interés en nuestra disciplina durante los próximos años. Y es que, aunque se trata de un tema que necesita ser estudiado también desde la historia, la sociología, etc., necesita igualmente la contribución aquí imprescindible de la psicología social.

CAPÍTULO XVII

Psicología del comportamiento colectivo: nociones básicas

INTRODUCCIÓN

La psicología social es una disciplina que se encuentra a caballo entre la psicología y la sociología. De ahí que comparta unos temas con la psicología y otros con la sociología; y de ahí también que a veces, la mayoría, hasta ahora, predomine un enfoque individualista y otras, las menos, un enfoque social. Pues bien, a pesar de que la mayoría de la psicología social tradicionalmente ha estudiado desde una perspectiva abiertamente individualista tanto temas que históricamente ha compartido con la psicología (conducta agresiva, personalidad, etc.) como temas propiamente suyos (influencia social, actitudes, etc.), también ha estudiado, tanto desde una perspectiva propiamente psicosocial como, más frecuentemente, desde una perspectiva individualista, algunos temas que comparte con la sociología, englobados principalmente en dos bloques estrechamente relacionados entre sí: la psicología de grupos y la psicología colectiva. Y es que el ser humano es, ante todo, un ser social que vive en grupos pequeños, como la familia o el pequeño grupo de amigos (psicología de grupos) y en grupos grandes o colectivos (la nación, el sindicato, el partido, etc.). Ahora bien, la psicología social llamada científica ha estudiado a lo largo de todo este siglo más los fenómenos grupales (grupos pequeños) que los colectivos, si se nos permite distinguir tan claramente entre los primeros y los segundos, cosa no muy legítima, a mi modo de ver. Porque, como ya hemos dicho, lo grupal y lo colectivo está estrechamente relacionado, hasta el punto de que ya en los grupos pequeños se producen algunos fenómenos colectivos como la desindividualización, el pensamiento de grupo o la polarización colectiva (véase Ovejero, 1997a, capítulo 6).

Y los psicólogos sociales han estudiado mucho más a los grupos pequeños y su influencia sobre el individuo que a los grandes colectivos, fundamentalmente por dos razones: *a)* dado que la psicología social han utilizado sobre todo, como método de investigación, el experimental, obviamente resultaba más difícil reproducir en el laboratorio las masas que grupos pequeños, de entre dos y ocho personas; *b)* en segundo lugar, los psicólogos sociales han sido generalmente personas liberales y de clase media más interesados en estudiar los modos de vida y los valores de las personas de clase media que los de las de clase baja. En consecuencia, las masas han sido poco estudiadas en nuestra disciplina y cuando lo han sido, han salido malparadas, pues, como decíamos en otro lugar (Ovejero, 1997a, págs. 15-16), de alguna manera, podemos decir que hablar de comportamiento colectivo es hablar del comportamiento de los estratos más bajos de la sociedad, del pueblo llano y trabajador, en definitiva. De ahí que la historia se ocupe poco de las masas y cuando lo hace, lo hace en términos negativos, como una amenaza a las clases dominantes. Y es que, como señala Álvaro (1995, págs. 10-11):

como toda forma de conocimiento social, la psicología de masas tiene unas coordenadas sociohistóricas. El siglo XIX se caracteriza, principalmente, por ser un siglo de cambios acelerados e inestabilidad social: los procesos revolucionarios en diferentes lugares de Europa, la creciente industrialización y consiguiente urbanización y crecimiento de las grandes ciudades, los desplazamientos migratorios, el surgimiento de los diversos movimientos nacionalistas y la cada vez mayor influencia de los sindicatos, forman un conjunto de factores que determinan todo un período de convulsiones u agitación política en la mayor parte de los países europeos. En definitiva, el temor al poder de las masas, poder expresado a través del sufragio universal o de un proceso revolucionario, y el miedo a su irrupción en el devenir de la historia son los factores que provocarán la reacción de las clases dominantes y por ende de los científicos sociales «alienados» con la ideología de las mismas.

El propio Le Bon, en el libro más influyente de toda la historia de la psicología del comportamiento colectivo, *Psicología de las masas* (1895), publicado en 1895, decía explícitamente que el ascenso de las masas es sinónimo del declinar de la raza y de la civilización. De ahí el carácter absolutamente reaccionario de tal libro. En todo caso, al menos en sus inicios, la base en la que se sustentó la psicología del comportamiento colectivo quedaba definida en esta cita del propio Le Bon (1895, pág. 29): «Sean cuales fuesen los individuos que la componen, o similares o distintos que puedan ser sus géneros de vida, ocupaciones, carácter o inteligencia, el simple hecho de que se hayan transformado en masa les dota de una especie de alma colectiva. Este alma les hace sentir, pensar y actuar de un modo completamente distinto a como lo haría cada uno de ellos por separado.» Y los mecanismos a través de los cuales se puede explicar el proceder inconsciente e irracional de las masas son la sugestión y el contagio: «La desaparición de la personalidad consciente, el predominio de la personali-

dad inconsciente, la orientación de los sentimientos y las ideas en un mismo sentido, a través de la sugestión y el contagio, la tendencia a transformar inmediatamente en actos las ideas sugeridas, son las principales características de la masa. Ya no es él mismo, sino un autómatas cuya voluntad no puede ejercer dominio sobre nada» (Le Bon, 1983, pág. 32).

Por otra parte, son muchos los autores que creen que la psicología colectiva o de las masas, junto con la psicología de los pueblos, constituyen los principales enfoques en la formación moderna de la psicología social. Como he dicho repetidamente (Ovejero, 1997a), la psicología social nació en Europa a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y lo hizo como psicología colectiva. Más tarde, en los años 20 y 30 del presente siglo, se estudió sobre todo el hombre-masa, es decir, la masificación de la sociedad, lo que puede tener diferentes lecturas, desde la más conservadora (rechazo de la entrada de las masas en la historia, de sus gustos de sus formas de vida) hasta la menos, como podría ser interpretado el famosísimo libro de Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas* (1930) en el que más que de las masas, trata el filósofo español del hombre mediocre que en el siglo XX está imponiendo sus gustos estéticos y su mediocridad intelectual en prácticamente todos los aspectos de la esfera social. «Persiste en Ortega, no obstante, una idea negativa de las masas, contrapuesta a la de *élite* o minoría selecta. Sin embargo, el pesimismo que Ortega mantiene con respecto a la masa no deriva de ningún carácter patológico de ésta, no se trata de un pesimismo ahistórico abstraído del contexto cultural, como ocurre, en cierta medida, en los estudios ya citados. Prueba de ello es que, para Ortega, lo que define a la masa no es su número sino su cualidad, su forma de instalarse en el mundo. Así, si socialmente lo que caracteriza a la masa es su incapacidad para dirigir su destino, psicológicamente el hombre masa se identifica con el hombre medio incapaz de actuar de acuerdo con ideas propias. No es de extrañar que Ortega encuentre en el especialista científico el ejemplo prototípico de hombre-masa: incapaz de tener una visión globalizadora debido a su conocimiento especializado y particularista» (Álvaro, 1995, pág. 16).

Y un fenomenólogo como Ortega, tan influido como estaba por autores alemanes como Nietzsche, Dilthey, Husserl o Heidegger, casi por fuerza tenía que tener una perspectiva psicosocial a la hora de estudiar el comportamiento colectivo. Y es que para Ortega la psicología es una ciencia social e histórica porque social e histórica es la naturaleza del ser humano (1983, pág. 134): «Los problemas humanos no son, como los astronómicos o los químicos, abstractos. Son problemas de máxima concreción, porque son históricos. Y el único método de pensamiento que proporciona alguna probabilidad de acierto en su manipulación es la “razón histórica”» (véase sobre Ortega y la psicología social: Ovejero, 1992, 1998; Torregrosa, 1986).

IDENTIDAD SOCIAL Y COMPORTAMIENTO COLECTIVO

Prácticamente todo lo visto en los tres capítulos anteriores posee una gran importancia para entender la conducta colectiva, pero de todo ello yo destacaría la *teoría de la identidad*.

El concepto de identidad es uno de los conceptos más importantes de toda la psicología y, en consecuencia, uno de los más útiles para entender la conducta humana (véase G. H. Mead, 1934), y tal vez más, si cabe, la conducta colectiva (véase Guimond y Tougas, 1996; y Ovejero, 1997a). De ahí que exista una fuerte relación entre identidad y comportamiento colectivo, al menos en dos sentidos. En primer lugar, el individuo puede entrar a formar parte de un grupo o una colectividad, como puede ser una secta, algunos movimientos sociales o un partido político extremista, como un intento de *buscar una identidad personal* que no se tiene, es decir, que el tener problemas serios con la propia identidad personal hace a los individuos más propensos a ser captados por ciertas colectividades, como las sectas. En segundo lugar, cuando los individuos se encuentran actuando dentro de un grupo o una colectividad, actúan como miembros de ella y no según sus propios rasgos personales, de tal forma que será la *identidad social* del grupo y, por tanto de esos individuos, lo que mejor explica su conducta y la conducta de la colectividad. En ambos casos, la identidad, tanto la personal como la social, está estrechamente vinculada con los procesos de socialización, pues es en ellos y a través de ellos como se constituye. «Cada sociedad, cada cultura, dispone de un repertorio propio de normas, valores, configuraciones perceptivas y cognitivas y tipos de respuesta conductual y afectiva a los estímulos interpersonales. Cada individuo que nace como miembro potencial de dicha sociedad o cultura, se ve en la necesidad de actuar de acuerdo con dichas normas, hacer suyos tales valores, adquirir determinadas configuraciones o estilos cognitivos e interiorizar unas peculiares formas de respuesta a los estímulos interpersonales. Este proceso de aprendizaje e interiorización, se llama *proceso de socialización*» (Torregrosa y Fernández Villanueva, 1984, pág. 421). De ahí que a través de los procesos de socialización vayamos internalizando la estructura social así como las normas y valores sociales, y los vayamos asimilando para construir nuestra propia personalidad (Zigler y Child, 1973), es decir, para constituirnos a nosotros como personas, personalidad y personas que, por consiguiente, reflejarán la sociedad y los colectivos en los que nos hemos educado y socializado. Ahora bien, existen dos principales tipos de socialización:

— *Socialización primaria*, que es la fundamental y se produce en la primera infancia, generalmente en el seno de la familia. «El agente personal más determinante, la madre, se inserta en primer lugar en un *grupo pequeño formalmente estructurado* que es la familia. Este grupo confiere al niño su primera identidad social y marco de referencia normativo, referida

a un contexto de interacción más amplio que la relación diádica primaria. El conjunto de valores que el microgrupo familiar mantiene, representa para el niño el sistema total de valores de la sociedad en que vive» (Torregrosa y Fernández Villanueva, 1984, pág. 424).

— *Socialización secundaria*: en una sociedad tan compleja como es la nuestra, la socialización primaria resulta absolutamente insuficiente para un desarrollo pleno que garantice, con unas mínimas garantías de éxito, la participación en la vida social. Y es que la complejidad y la diversificación de roles de nuestra sociedad exige también unos aprendizajes específicos que hagan posible la preparación para participar exitosamente en esa vida social de que hablábamos. Y ello se consigue a través de la *socialización secundaria*, que «es menos inclusiva que la primaria; afecta a áreas más concretas de la experiencia personal que la socialización primaria... Se trata de complementar la identidad personal añadiéndola a la que se construyó en la familia, la identidad determinada por la asunción de la significación social de determinados roles» (Torregrosa y Fernández Villanueva, 1984, pág. 430) (véanse las principales teorías explicativas de la identidad así como una ampliación de este apartado y su aplicación al comportamiento colectivo en Ovejero, 1997a, capítulo 8).

Como señala Maritza Montero (1996), la existencia de identidades sociales positivas y negativas y de altercentrismo tiene consecuencias para el estudio de los movimientos sociales. Wetherell y Potter (1992) señalan que el paso de la identidad personal a la identidad social, o de la conducta interpersonal a la conducta de grupo, pone en movimiento una cadena de efectos cognoscitivos y motivacionales y son estos efectos los que producen la acción colectiva y la conducta de grupo y median en el conflicto intergrupar. Efectivamente, la búsqueda de identidades positivas, la necesidad de afirmarse positivamente en el proceso de comparación social, genera en ciertos casos movimientos de transformación de la identidad del grupo al cual se pertenece, o bien su abandono, aspecto este último condicionado a que exista contextualmente tal posibilidad. Por otra parte, se ha afirmado (Turaine, 1993) que un movimiento social no puede organizarse sino cuando el grupo que lo ha iniciado sea consciente de la definición de su identidad. Es decir, que si bien el movimiento no depende de la identidad (la formación del movimiento precede ampliamente a esa conciencia, véase Turaine, 1993, pág. 324), ya que el elemento determinante para su generación es la presencia de un conflicto intergrupar, esa identidad constituye, sin embargo, un factor fundamental en tanto ella también es construida, a partir de la confrontación con otros grupos significativos. Como añade Turaine (1993, pág. 325), la identidad del actor no puede ser definida independientemente del conflicto real con el adversario y del reconocimiento del envite de la lucha.

«Esto pone de manifiesto la importancia de los procesos de comparación, categorización y despersonalización. A través de la confrontación en función de categorías superordenadoras los grupos se autodefinen con mayor o menor positividad o negatividad y definen de igual manera a otros

grupos, que, según las atribuciones que reciben, serán percibidos como opositores o no» (Montero, 1996, pág. 410).

PSICOLOGÍA COLECTIVA

La psicología social surge a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, y lo hace como psicología colectiva, principalmente en tres países: Francia (Le Bon, Tarde), Italia (Sighele, Rossi) y Alemania (Lazarus y Steinthal, Wundt). Y esta psicología colectiva, como señala Groh (1986), no era sino la consecuencia natural de los acontecimientos históricos, sociales, políticos y económicos de los dos siglos anteriores, ello unido, obviamente, al surgimiento de la psicología, por un lado, y al de las ciencias sociales, por otro, cosas ambas que tuvieron lugar durante la segunda mitad del siglo XIX. Emergió la psicología colectiva o de masas hacia el final del siglo XIX, justamente en una época de fuertes transformaciones sociales y económicas. Es más, esta profunda transformación de la sociedad europea que tuvo lugar a lo largo de todo el siglo XIX, y que llevó a cambios también profundos en las ciencias sociales, se caracterizaba principalmente por la disolución del viejo régimen precapitalista bajo los repetidos asaltos del capitalismo y las revoluciones, lo que conllevó importantes transformaciones en prácticamente todos los ámbitos (familiar, religioso, cultural, etc.). Todo ello llevó a millones de personas a vivir en una situación realmente precaria en las ciudades industriales.

La cuestión radica en que la propia sociología está sujeta a la interpretación sociológica, pero también fue una filosofía, un conjunto de ideas que surgió en un momento determinado y se relacionó no sólo con las condiciones sociales de su época, sino con sus antecedentes intelectuales. Cabe repetir que el principal incentivo fue la disolución de las costumbres e instituciones ancestrales a lo largo de la «modernización» de la civilización occidental, que se inició alrededor de 1800 y cuyos efectos se percibieron agudamente a partir de 1870 (Stromberg, 1990, pág. 327).

Una muestra de todo lo anterior puede verse en *Germinal*, la conocida novela de E. Zola. Esta magistral novela publicada en 1885, es decir, en la misma época en que empezaban a escribir Tarde o Le Bon, nos ahorra muchas páginas para comprender el surgimiento de las masas y sus características a lo largo de los últimos años del siglo pasado. Y es que, aunque los procesos de industrialización y urbanización no fueron exclusivos de Francia, al fin y al cabo sí fue en Francia donde hubo más cambios sociales y más agitaciones, y donde más revueltas y revoluciones fueron llevadas a cabo por las masas durante la segunda mitad del siglo XVIII y todo el XIX (véase Hobsbawm, 1975), con las consiguientes repercusiones en las ideas que ello tenía (véase Stromberg, 1990), acontecimientos todos ellos que eran consecuencia directa principalmente de la revolución industrial y de uno de sus más importantes corolarios: el proceso de urbanización. Este proceso

conllevará inevitablemente una masiva emigración de las masas del campo a la ciudad, lo que, al producir una gran disrupción de las formas tradicionales de las relaciones sociales e interpersonales, fue llevando a una nueva clase de importantes problemas sociales (Apfelbaum, 1985). Todo ello fue lo que dio lugar a la necesidad de analizar las nuevas estructuras y conductas interpersonales, y de orientar a la gente sobre las conductas sociales e interpersonales a seguir, ya que las categorías previas de conocimiento social e interpersonal habían quedado totalmente obsoletas. Así, surgió una nueva disciplina, *la psicología social*, pero surgió precisamente como *psicología de las masas*. En los primeros trabajos de Tarde, que luego formarían parte de su obra más conocida *Las leyes de la imitación* y que aparecieron en 1882, ya figuraban las consideraciones teóricas de la influencia social que más tarde sería incorporada a su psicología de las masas.

Podemos decir, por tanto, que la psicología social surgió para dar cuenta de esta parcela de conocimiento dejado de lado por las otras ciencias sociales, con lo que la psicología de las masas puso fin a la indiferencia de las ciencias sociales hacia este nuevo aspecto de la civilización occidental. Y pronto se la utilizó a la psicología social o de masas para resolver problemas prácticos, políticos como el siguiente: *¿cómo pueden ser controladas las multitudes?*, lo que muestra, en definitiva, que ya desde sus orígenes la psicología social cumplió una clara y concreta misión política al servicio del poder, misión que no abandonaría nunca (véase Wexler, 1983).

La Psicología Colectiva, pues, surge cuando se reconoce que los fenómenos colectivos pueden y deben ser objeto de la ciencia. Y empezó su andadura con unos rasgos que la acompañarían hasta hoy, rasgos que podemos resumir, de entrada, en los dos siguientes (Moscovici, 1986a): *a)* las leyes psicológicas que rigen las masas no son las mismas que las que rigen a los individuos; y *b)* las multitudes son manifestaciones patológicas de la naturaleza humana.

CARACTERÍSTICAS DE LAS MASAS Y PRINCIPALES CONTENIDOS DE LA PSICOLOGÍA COLECTIVA

Las masas siempre, pero sobre todo durante la segunda mitad del siglo XIX, produjeron una mezcla de extrañeza y miedo, a causa principalmente de las enormes dificultades para predecir su conducta. Esta impredecibilidad del comportamiento de las masas proviene en gran medida de sus características definitorias (verlas con más profundidad en Ovejero, 1997a, capítulo 5): 1) *impetuosidad*: hasta el punto de que alguien definió a la muchedumbre como «el animal humano liberado de su correa»; 2) *emocionalidad*: que tal vez sea el principal rasgo definitorio de las masas: éstas no se mueven por razones sino por emociones; y 3) *irracionalidad*: como consecuencia de las dos características anteriores, las masas suelen ser bastante irracionales. En este sentido, ya Platón había escrito que «aunque cada ciudadano ateniense hubiera sido un Sócrates, cada asamblea ateniense hubiera sido una chusma».

Por otra parte, la enorme variedad de fenómenos colectivos, nos obliga a hablar —y con brevedad— sólo de algunos de ellos. Así, ante todo deberíamos hablar de los *rumores*, su transmisión y sus efectos, rumores que siempre acompañan a los fenómenos colectivos (véase una ampliación en Ovejero, 1997a).

Por otra parte, resulta tremendamente importante para entender la conducta social de las personas, y sobre todo de los grupos, estudiar la *memoria colectiva* (véase Ovejero, 1997a, capítulo 9): la memoria es siempre memoria social, compartida, es decir, un producto de la colectividad, hasta el punto de que la gente «funciona colectivamente como sistema integrado de recuerdos» (Wertsch, 1987). Así, para Halbwachs, con toda seguridad la máxima autoridad hasta el momento en este campo, «la reconstrucción de recuerdos a partir de datos o nociones comunes obedece a la necesidad de establecer una comunicación afectiva. Los pensamientos y sentimientos más personales tienen su origen en medios y circunstancias sociales definidos. Así, la memoria individual constituye un punto de vista sobre la memoria colectiva, cambia según el lugar del individuo en el grupo, lugar que cambia a su vez siguiendo las relaciones de éste con sus miembros y con otros medios sociales» (Lasén, 1995, pág. 206).

Altamente interesante hoy día resulta analizar cómo es posible «lavar el cerebro» colectivo, vía medios de comunicación, o al menos el de grupos más o menos pequeños, como es el caso de las sectas (véase Rodríguez Carballeira, 1992, y Ovejero, 1997a, capítulo 12):

el indiscutible éxito de las sectas se debe sobre todo a dos procesos que se apoyan mutuamente. Por una parte, hay una persona, casi siempre, aunque no necesariamente, joven que tiene serios problemas de identidad y que necesita encontrar una nueva, y hay también un grupo que dice poseer la verdad absoluta, que es justamente lo que requería esa persona para solucionar sus problemas de incertidumbre. Por otro lado, una vez que tal persona está ya dentro del grupo y forma parte de la secta, ésta utilizará unas estrategias de lavado de cerebro que tienen tal potencia persuasiva que, al menos en las condiciones y circunstancias en que se encuentra nuestro sujeto, a éste le resultará prácticamente imposible substraerse a su influencia, sobre todo en el caso, tan frecuente, de que no cuente con ayuda externa, y a menudo ni siquiera contando con ella (Ovejero, 1997a, pág. 258).

Y la capacidad de influencia que las sectas tienen sobre sus miembros es tal que consiguen en muchísimos casos aniquilar totalmente ya no sólo su pensamiento crítico, sino incluso todo pensamiento individual y propio, hasta el punto de que con no poca frecuencia los miembros de algunas sectas llegan a suicidarse, incluso colectivamente, sólo porque su líder se lo ordena. Así, en una sola noche se suicidaron casi un millar de miembros de la secta Templo del Pueblo, en 1978.

También deberíamos hablar de otros muchos tipos de comportamiento colectivo como los desastres y los pánicos colectivos y sus consecuencias

psicosociales (véase Ovejero, 1997a, capítulo 13), la violencia colectiva (véase Ovejero, 1997a, capítulo 14), las modas y su relación con la sugestión colectiva, etc.

CONCLUSIÓN

Como concluíamos la Introducción General de nuestro libro sobre este tema (Ovejero, 1997a, págs. 24-25):

la psicología del comportamiento colectivo debería ser la disciplina más importante y central en el campo de la psicología, ya que tiene como objeto el estudio de cómo el organismo puramente biológico que éramos al nacer se ha transformado en la persona que somos ahora, cómo nos hemos convertido, en definitiva, en *sujeto*. Es decir, cómo las diferentes colectividades de las que el individuo ha formado parte, tanto en sentido amplio y sociológico (la nación, la clase social, el macrogrupo religioso, etc.) como en sentido más restringido y psicosocial (la familia, el grupo de amigos, etc.), han ido formando la personalidad, las cogniciones, etc., de ese individuo. En resumidas cuentas, cómo esas colectividades han ido construyendo al sujeto humano, al sujeto social. De ahí que se trate de una disciplina eminentemente interdisciplinar, ya que le son absolutamente indispensables las aportaciones no sólo de la psicología, sino también de la sociología, la historia o la antropología cultural, por no mencionar sino sólo las más relevantes para el estudio del comportamiento colectivo, estudio que, por tanto, necesita, inexcusablemente, ser interdisciplinar.

Es más, al hablar de esta psicología, colectiva e interdisciplinar, estoy hablando del modelo de psicología que personalmente creo más adecuado para trabajar en el campo psicosocial. Porque, a mi entender, la psicología social debe ser indiscutiblemente colectiva e interdisciplinar si quiere llegar realmente a captar su objeto: *la vida humana*.

This page intentionally left blank

CUARTA PARTE
PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA

This page intentionally left blank

CAPÍTULO XVIII

Psicología social aplicada: concepciones teóricas y aspectos metodológicos

INTRODUCCIÓN

En cierto modo, la psicología social aplicada no es sino la aplicación de los principios y conocimientos de la Psicología Social a la *intervención psicosocial*, es decir, a la solución o prevención de problemas sociales. Existen básicamente dos modelos a la hora de discutir si el conocimiento psicosocial es o no es aplicable (Stephenson, 1990): a) *el modelo de ciencia pura*: este modelo propone que la psicología social desarrolle sus teorías y realice sus investigaciones al margen de su interés social, es decir, sin tener en absoluto en cuenta la posibilidad de que sean importantes para solucionar problemas sociales del mundo real. «Una adhesión demasiado estricta al modelo de ciencia pura promovería una psicología social elegantemente irrelevante» (Stephenson, 1990, pág. 426). Por ello no son muchos los psicólogos sociales que se adhieren a este modelo; b) *el modelo de ciencia social aplicada*: cada vez son más los psicólogos sociales que piensan que nuestra disciplina es una ciencia social, abocada además a la aplicación, es decir, a la solución de problemas sociales reales.

Quienes adoptan el enfoque de ciencia social defienden que la psicología social suministra una dimensión indispensable y característica para la comprensión de la sociedad y de sus instituciones. El papel de la psicología social aplicada, por consiguiente, no se limita a reparar, aconsejar o asesorar para que otros —políticos, jueces, agencias de publicidad y demás— puedan realizar sus trabajos de manera más efectiva. Más bien, se requiere al psicólogo social para que trabaje en colaboración con otros científicos sociales con vistas a asegurar la consecución de una comprensión más completa del carácter y el funcionamiento de las instituciones en cuestión (Stephenson, 1990, págs. 402-403).

De los cuarenta manuales analizados por Jiménez Burillo y colaboradores (1992), poco más de la mitad, exactamente el 56,25 por 100, dedicaban un capítulo independiente a las aplicaciones. No parece, pues, que los textos hayan tomado muy en consideración aquella exigencia de una mayor aplicación de los contenidos psicosociales, defendida desde la crisis de la psicología social. Además, de los manuales que sí lo incluían, éstas eran, y por este orden, las aplicaciones concretas más estudiadas (Jiménez Burillo y cols., 1992, pág. 33): ambiental, jurídica, política y educativa. Por otra parte, Blanco y de la Corte (1996) analizan los contenidos de la *Journal of Applied Social Psychology* entre 1985 y 1995, encontrando que los temas más estudiados han sido los siguientes (entre paréntesis el número de artículos publicados sobre ese tema): salud (111); procesos básicos (109); psicología de las organizaciones y del trabajo (109); sexualidad (74); adicción (drogas, alcohol, tabaco) (61); SIDA (58); psicología jurídica (51); estrés (42); conductas de ayuda (33); psicología ambiental (31); relaciones intergrupales y discriminación (31); evaluación (29); temas nucleares y conservación de energía (27); educación (23); conductas asociales (20); conducta política (18); psicología comunitaria (18); medios de comunicación (17); psicología militar (13); artículos teóricos (4); y varios (91). Como vemos, la temática más estudiada es la de la salud, donde si sumamos a los 111 específicos, los 58 sobre SIDA, los 61 sobre adicción y los 42 sobre estrés, tenemos un total de 272, que representan el 28 por 100 del total. Ahora bien, ¿qué significa realmente «aplicar» en psicología social? ¿qué efectos conlleva? ¿qué relaciones existen entre teoría y práctica?

HERENCIA ILUSTRADA EN LA PSICOLOGÍA SOCIAL: FE EN LA CAPACIDAD EMANCIPADORA DE LA RACIONALIDAD CIENTÍFICA

Los más importantes psicólogos sociales (Mead, Lewin, etc.) han sido ilustrados y, por tanto, partidarios de la aplicación de la ciencia y de sus presupuestos a la solución de los problemas sociales. Para ellos tres cosas eran cruciales: la búsqueda de una solución racional a los problemas sociales, la ciencia como el instrumento por excelencia para el control inteligente del ambiente tanto físico como sobre todo social, y la confianza en la fuerza emancipadora de la racionalidad científica. Pero con ello, «Mead no hace sino seguir las pautas marcadas por una ciencia social que desde sus primeros momentos anduvo marcada por la clara y nítida idea de compromiso. Podemos incluso aventurar algo más: la idea de emancipación e incluso de liberación forma parte de la razón de ser de la ciencia social» (Blanco y De la Corte, 1996, pág. 5), que, a su vez, es un claro producto de la Ilustración. No olvidemos que los grandes padres fundadores de las ciencias sociales (Saint-Simon, Comte, Tocqueville, Marx, Durkheim, Tönnies, etc.) fueron, ante todo, pensadores que manejaron complejas teorías de largo alcance con la finalidad de que sirvieran de instrumentos de liberación y emancipación de determinadas condiciones sociales, políticas y

económicas que eran, a su juicio, perjudiciales para la salud física, psicológica y hasta moral de los ciudadanos. Por tanto, para ello teoría y práctica son indisolubles en psicología social, como se constata claramente en dos autores eminentes: Vygotsky y Lewin (véase Blanco y De la Corte, 1996): para ambos, carece de sentido la contraposición entre teoría y práctica, entre lo básico y lo aplicado, ya que ambos son momentos de un mismo proceso. Además, como reza un famoso aforismo del propio Lewin, *no hay nada más práctico que una buena teoría*:

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 cooperación entre la psicología teórica y la aplicada. Esto puede conseguirse en psicología, como en física, si el teórico no mira hacia los problemas aplicados con aversión erudita o con temor a los problemas sociales, y si el psicólogo aplicado comprende que no hay nada tan práctico como una buena teoría (Lewin, 1978, pág. 161).

No se puede, pues, separar teoría y aplicación, ya que:

inteligir, comprender o explicar una realidad, cuando se hace de un modo sistemático, *es ya una investigación aplicada*. Le aplicamos ya unos determinados conceptos o una determinada metodología. Estas prácticas intelectivas no pueden pretender un total desinterés, ni una total indiferencia. Porque al inteligir un objeto de un modo determinado, no lo dejamos como *estaba antes*, sino que lo construimos con nuestro acto mismo de inteligirlo. La realidad no se nos hace patente de modo inmediato, sino mediatizada a través de los esquemas con que a ella apuntamos para conocerla. Es éste el primer, y probablemente más fundamental, momento de la aplicación: la puesta en práctica de la teoría, la *teorización*. La «extensión» de los conceptos a las distintas áreas sustantivas de los problemas (Torregrosa, 1996, pág. 40).

Además, teoría y práctica son inseparables porque, como dicen Ibáñez e Íñiguez (1996, pág. 61):

los contenidos del saber científico se filtran poco a poco en nuestras representaciones sociales y “condicionan” nuestra visión del mundo a nivel de la vida cotidiana: imágenes, palabras y razonamientos entresacados de la medicina, de la psicología, de la sociología, de la economía, etc., impregnan nuestra rejilla de lectura de la realidad. Los descubrimientos científicos, las formulaciones científicas, las teorías y los conceptos elaborados por la ciencia son reapropiados por las gentes, que los hacen suyos y los integran en su campo representacional.

En este sentido, afirmaba Gergen (1982) que la teoría es ya una praxis y que las teorías ejercen una eficacia directa sobre las modificaciones de la actividad humana, pues como muestra Michel Foucault tanto en su *Histo-*

ria de la locura como en su *Historia de la sexualidad*, la creación por parte de las Ciencias Humanas de ciertas categorías conceptuales contribuyen a que tomen cuerpo y se consoliden socialmente tipos de locuras y de modalidades sexuales que adquieren su significado y su realidad social justamente a través de la construcción teórica que de ellas hace la ciencia. Las etiquetas verbales, sobre todo si provienen del discurso científico, tienen el poder de engendrar las realidades a las que se refieren. Es más,

la idea de que las teorías en ciencias sociales nacen de la observación, o son válidas por la observación, es decir, por los hechos, carece de fundamentos serios. Los datos tan sólo contribuyen a otorgar respetabilidad científica a las teorías pero no sirven para corroborarlas ni para refutarlas. Debemos admitir con Gergen que las ciencias sociales son esencialmente *ciencias no empíricas* y que están fuertemente determinadas por las convenciones lingüísticas propias de la sociedad en la que se formulan. En este sentido, el teórico es básicamente un *hacedor lingüístico* que modifica la realidad social por medio de su discurso y de su producción intelectual (Ibáñez, 1986, pág. 649).

Más aún, añade Ibáñez, la intervención social *práctica* no constituye una *aplicación* del saber teórico, ya que

en la razón práctica no se puede ir desde una ley general hasta un caso particular, no se desprenden conclusiones necesarias a partir del establecimiento de las premisas. El razonamiento práctico parte de la propia práctica y desemboca sobre ella, tomándole ella misma como marco de referencia. Las reglas pertinentes se establecen en base a los casos particulares y se verifica sobre esos casos particulares.

En suma, pues,

tanto el teórico como el investigador orientado hacia la práctica son *creadores de conocimiento* aunque estos corresponden a tipos de racionalidad distintos e irreductibles. Ambos transforman la realidad social y engendran nuevas realidades que los modifican también a ellos... De la teoría no puede por lo tanto surgir una disciplina que se aplique realmente al objeto social. ¿Para qué sirve, pues, la teoría y para qué dedicarse a fabricar teorías? Tanto más cuanto que la teoría ni es predictiva, ni describe la realidad y ni siquiera se asienta sobre una base empírica a partir de la cual pueda ser corroborada o refutada. Sin embargo, sería ingenuo dudar de la tremenda eficacia social de las teorías. Como dice Gergen, las teorías más potentes, la de Darwin, la de Freud, la de Marx o la de Keynes, por poner unos ejemplos, han contribuido notablemente a incrementar nuestra inteligibilidad de lo social y ha trastocado profundamente la realidad social pese a carecer de capacidad predictiva estricta y de no ofrecer blancos para su posible falsación. Porque crean realidades y porque aportan inteligibilidad, el psicólogo orientado hacia la práctica no puede ofrecerse el lujo de desconocer las teorías (Ibáñez, 1986, pág. 651).

Por consiguiente, el conocimiento teórico es, irremisiblemente, también *práctico*. La diferencia entre teoría y práctica es falsa y consecuencia de una filosofía trasnochada.

De otro lado, la intervención psicosocial tiene indiscutibles efectos políticos. Como escribe Torregrosa (1986, pág. 655):

los problemas sociales susceptibles de intervención psicossociológica están inscritos en procesos sociales más amplios atravesados de conflictos de intereses. El poder es una variable ubicua en la realidad social. En cierto modo, pueden verse problemas sociales como una distribución desigual, real o percibida, del poder. Estas consideraciones elementales confieren al problema de la intervención una dimensión política e ideológica.

Y añade (pág. 656):

conviene subrayar esto porque nada podría ser más ideológico que una aproximación *sólo psicológica* a los problemas sociales. Este ha sido uno de los mecanismos tradicionales de la sociedad burguesa para disolver los problemas sociales, no para entenderlos ni para solucionarlos. Inscribir globalmente la psicología social en ese proceso resultaría coherente con las demandas de ciertos sectores dominantes de la sociedad. La psicología social tendría como función contribuir, con sus formulaciones teóricas y sus técnicas, al mantenimiento de esta situación de dominación y no a la resolución de los problemas derivados de la misma.

Por tanto, se hace necesario un enfoque *crítico* que explique los problemas sociales haciendo hincapié en las contradicciones de la propia sociedad, y no meramente como eventos individuales y psicológicos.

En cuanto a la llamada *psicología social aplicada* en concreto, aunque no ha dejado nunca de existir, desde el comienzo de nuestra disciplina, es sobre todo en épocas de crisis cuando más ha prosperado, ya que es cuando se percibe como más urgente la solución de los problemas sociales, como ocurrió especialmente en tres épocas: en los años 30, durante la Guerra Mundial, y en los años 70 y 80. Y fue justamente en las décadas de los 50 y 60 cuando más bajas fueron sus cotas. En definitiva, podemos trazar muy brevemente las principales fases en las aplicaciones de la psicología social (verlas ampliadas en Morales, 1984):

1.^a 1908-1930: existen preocupaciones aplicadas pero todavía no hay investigación aplicada sino sólo un enfoque que podríamos considerar *trductivo-interpretativo*, consistente en verter los problemas sociales a términos psicosociales.

2.^a 1930-1940: es una época con muchísimas aplicaciones, con el SPSSI («Society for the Psychological Study of Social Issues») como eje central (véase sobre la SPSSI, Ovejero, 1988b, págs. 461 y sigs). La situación de profunda crisis económica en que entraron los Estados Unidos tras la hecatombe bursátil de 1929, con los problemas sociales tan terribles que acarreó (generalizado desempleo, etc.), llevó a muchos psicólogos a poner sus conocimientos al servicio de la sociedad para intentar solucionar o al menos poner freno a tales problemas.

3.^a 1940-1950: existió una alta participación de los psicólogos sociales

en la guerra, lo que conllevó muchas aplicaciones. Sin embargo, durante esta época ya empiezan a manifestarse ciertos síntomas de desaliento hacia las aplicaciones, que son visibles en la alocución presidencial ante la APA de Guthrie (1946) denostando el interés por las aplicaciones.

4.^a 1950-1969: es la época más baja de las aplicaciones psicossociológicas, y no porque éstas no existan sino porque se han desgajado del tronco común de la psicología social, dominado por el experimento de laboratorio. Aunque por esos años pocos dudaban de que la psicología tiene que ocuparse de asuntos prácticos, de solucionar problemas sociales y humanos, ni de que el último fin de la ciencia es la mejora de los seres humanos, sin embargo, la mayoría estaban de acuerdo con Guthrie (1946, pág. 19), en que «las ciencias se han desarrollado alejadas de la utilidad inmediata y que, en la abrumadora mayoría de los casos, los pasos hacia una teoría científica han sido independientes de la aplicación práctica. El deseo que se quiere expresar es que los nuevos psicólogos no se permitan a sí mismos ser simples técnicos que utilicen métodos y técnicas psicológicas para el cumplimiento de metas prácticas, y que en la formación de las nuevas generaciones de psicólogos se tenga cuidado en cultivar su interés por la teoría tanto como por la práctica» (Guthrie, 1946, pág. 19).

5.^a 1969 - *hasta nuestros días*: el anunciado desmoronamiento del empirismo presagió cambios importantes que afectaron en gran medida a la psicología social aplicada. El primero de estos cambios fue el discurso presidencial de Miller (1969) ante la APA, que, bajo el título *La psicología como forma de promover el bienestar humano*, era realmente una llamada de atención a los psicólogos sobre su responsabilidad ante la sociedad. Desde entonces las aplicaciones no han dejado de ir en aumento dentro de nuestra disciplina, hasta llegar a los años 80 en que tal tipo de investigación ha tenido un auge realmente espectacular, auge que aún no ha decaído. Todo ello, unido a la fuerte crisis, y no sólo económica, que las sociedades occidentales atravesaron durante esta época. De hecho, «los años 70 presenciaron una auténtica explosión del interés por el estudio de los problemas sociales importantes utilizando las teorías, los métodos y las técnicas de la psicología social» (Rodin, 1985, pág. 805). El surgimiento y el desarrollo rápido de este campo fue el resultado de varios factores convergentes (Rodin, 1985): 1) Existía una creciente insatisfacción con los métodos de los estudios tradicionales de laboratorio. De hecho, hacía ya mucho que Hovland había mostrado que, en el campo de los efectos de la propaganda, el laboratorio producía resultados diferentes a los encontrados en estudios de campo. Así, por ejemplo, mientras el porcentaje de las personas influidas por la propaganda era del 30-50 por 100 en el laboratorio, en los estudios de campo sólo era del 5 por 100; 2) Existía una cierta preocupación por la generalización de muchas de las teorías psicossociológicas derivadas de la investigación de laboratorio de los años 60. Se llegó incluso a cuestionar la posibilidad de que los experimentos de laboratorio fuesen capaces de servir de base para la construcción de una ciencia de la conducta humana (Gergen, 1973). Pues bien, como reacción a tales críticas, muchos

psicólogos sociales pretendieron hacer una psicología social aplicada para aumentar de esta manera la relevancia de su disciplina. Y así comenzaron a aplicar los hallazgos encontrados en el laboratorio. Pero más tarde se fue yendo de esto al campo directamente aplicado, a las aplicaciones en sí mismas.

Además, a estos factores internos de la disciplina se unieron otros externos como los siguientes (Joshi y Marchand, 1984): *a)* La sociedad está cada vez más interesada en los aspectos prácticos de la investigación. En consecuencia, los pocos fondos que se dedican a la investigación en ciencias sociales se hace para aspectos prácticos, aplicados y poco para la investigación fundamental o básica; *b)* Saturación de puestos académicos: hacia 1975 se llegó en los Estados Unidos a esta situación en cuanto a los psicólogos, situación a la que en España también se ha llegado en los últimos años. Por consiguiente, sólo les queda, incluso a aquellos que se habían formado en la tradición de la investigación básica, dedicarse a la psicología aplicada. Y tampoco deberíamos olvidar algo tan importante en psicología social de la ciencia, como es la incidencia que tuvieron situaciones psicosociales y personales críticas en la orientación de muchos individuos hacia nuestra disciplina. Así, muchos de los psicólogos sociales no comenzaron sus estudios queriendo ser psicólogos sociales. Unos querían ser psicólogos (desde clínicos a psicólogos de aprendizaje animal) y otros ni siquiera eso. Por ejemplo, Festinger y Bem empezaron Físicas, Heider era filósofo, etc. Pero casi todos ellos, por diversas razones, cambiaron de dirección y se preocuparon por los problemas sociales. Así Asch, que era judío, se hizo psicólogo social influido por la situación creada en Alemania por el nazismo; Zimbardo, que había empezado trabajando con ratas, llegó un momento en que se preguntó: «Mientras existen tantos problemas humanos y sociales, ¿qué hago yo aquí trabajando con ratas?»; también Aronson, como él mismo nos contó en Salamanca a finales de 1995, comenzó a estudiar el aprendizaje cooperativo como forma de solucionar los problemas escolares de niños con diferentes problemas de marginación, como fue su caso, como niño pobre y judío que era. Algo similar hicieron otros muchos psicólogos sociales que se acercaron a esta disciplina como consecuencia de experiencias personales, a veces dramáticas, como Kurt Lewin, que, judío también él, se interesó por problemas sociales a causa de la barbarie nazi ya que incluso su madre murió en un campo de concentración. Igualmente Muzafer Sherif empezó a interesarse por la psicología social y en particular por el estudio de las relaciones humanas a partir de una dramática experiencia en su adolescencia, al contemplar la matanza que llevaron a cabo los griegos cuando invadieron la provincia turca de donde él era y donde vivía. «Yo no sabía —dice Sherif— qué profesión iba a seguir, el nombre técnico de la misma, pero quería aprender aquella ciencia o especialidad que estudiase por qué ocurren estas salvajadas intergrupales. Yo quería entenderla y me dediqué a estudiar las relaciones humanas.» Por último, David Krech, también judío, que hacia 1930 se llamaba Isidoro Krevovsky y se dedicaba a hacer estudios experimentales en el laboratorio con ratas, no interesándole nada que estuviera fuera de las paredes del laboratorio,

cambió de orientación como consecuencia de los acontecimientos de Alemania en 1933 y sobre todo de los efectos de la Gran Depresión en los Estados Unidos.

En suma, pues, a medida que la crisis de nuestra disciplina subsistía durante los años 70, y a medida que tal crisis coincidía en el tiempo con una profunda crisis económica y de valores de la sociedad, lo que aumentaba la crisis de la propia psicología social (véase Wexler, 1983), el campo de la psicología social aplicada fue desarrollándose cada vez más. Surgieron dos series de monografías anuales (Bickman, 1980; Kidd y Saks, 1980), una nueva revista, *Basic and Applied Social Psychology*, además de las otras que sobre el tema ya existían, *Journal of Applied Social Psychology* e *International Review of Applied Psychology*, etc. Todo ello hizo, como señalan Stokols y Jacoby (1984), que la psicología social aplicada fuera creciendo rápidamente. Así, y a pesar de que la psicología social académica siguiera desatendiendo en exceso a su «apéndice» aplicado y aunque las revistas de psicología social experimental dedicaran aún el 96 por 100 de sus páginas a temas que poco o nada tenían que ver con los problemas sociales (Fish y Daniel, 1982), sin embargo, la saturación del mercado profesional académico y la apertura de la sociedad a muy variadas áreas de intervención social, facilitaron la expansión de la psicología social aplicada. Además, en España la llegada de los «ayuntamientos democráticos» junto con la salida de nuestras Universidades de miles de licenciados en Psicología, titulados en paro, están presionando de muy diferentes formas para que la psicología social aplicada vaya imponiéndose paulatinamente («el órgano crea la función»).

INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

Como dice Sabino Ayestarán (1996), la intervención psicosocial actúa sobre las redes sociales (familia, escuela, grupos de amigos, asociaciones, comunidades de vecinos y grupos de trabajo) y su objetivo inmediato es lograr en dichas redes sociales una mejor combinación entre la *dirección* y la *participación* de los individuos, favoreciendo el cambio cognitivo, social y afectivo del grupo. Y es que la participación activa de los individuos en el cambio del grupo supone un aprendizaje que facilita el cambio personal. La intervención psicosocial está justificada tanto en una sociedad desarrollada y relativamente bien equilibrada (ayudando al mantenimiento de los niveles alcanzados de calidad de vida, centrándose en la prevención, sobre todo primaria), como en una sociedad avanzada, pero con desequilibrios, a veces muy marcados, como suele ocurrir en buena parte de los países industrializados (intentando solucionar los problemas de las minorías, a veces no tan minoritarias, desfavorecidas) o en los países en vías de desarrollo, en las que el trabajo necesario es enorme y urgente (programas de intervención comunitaria con niños hambrientos y analfabetos, con ancianos sin medios económicos de ningún tipo, etc.). Pues bien, tanto cuando se actúa en unas situaciones como cuando se actúa en otras, el

principal objetivo de la Intervención Psicosocial consiste justamente en *mejorar la calidad de vida* de los individuos y de los grupos que integran la comunidad, para lo que realiza las siguientes tres funciones (De las Cuevas, 1995, pág. 416): a) *Preventiva*: que consiste básicamente en desarrollar actuaciones que impidan el surgimiento de problemas que perturben los niveles de calidad de vida ya adquiridos; b) *Impulsora*: que no es sino potenciar y facilitar el desarrollo psicosocial a fin de conseguir mejores niveles de bienestar social; y c) *Terapéutica o integradora*: que se consigue solucionando los problemas que tiene la sociedad en un momento dado, entre los que se cuentan la integración social de los marginados y la erradicación de injusticias socioeconómicas generadoras de desequilibrios estructurales.

En todo caso, el proceso seguido en cualquier Intervención Psicosocial, sea en el ámbito que sea (educativo, sanitario, comunitario, etc.) pasa por las siguientes fases (De las Cuevas, 1995, pág. 418): a) *Evaluación inicial*: donde se hace especial hincapié en la evaluación de necesidades y de recursos de la comunidad; b) *Diseño y organización del programa interventivo*: en esta fase se determinan los objetivos de la intervención teniendo en cuenta la evaluación inicial, se diseña el programa de intervención y se establecen los recursos necesarios (financieros, de personal cualificado, etc.) para llevar a cabo el programa; c) *Implantación*: en este nivel se trata de llevar a la realidad lo planificado en el punto anterior, ejecutando el programa y modificando sus deficiencias a través del *feedback* que nos proporcione la aplicación del mismo; d) *Evaluación de la intervención*: se lleva a cabo una vez cubiertos los objetivos de la intervención y explicando el o los programas previstos; y e) *Diseminación de programas*: nos referimos con ello a la difusión de programas ya ejecutados (con resultados conocidos) a otros entornos organizacionales o sociales similares a aquel en que se desarrolló la experiencia interventiva.

Pero son muchos los datos que van mostrándonos que «las limitaciones de impacto y de generalización de las intervenciones nos reitera la necesidad de objetivos realistas e intervenciones adecuadas a metas» (Páez, 1996, pág. 18). De ahí que, como señala el propio Páez, la implementación de programas de salud pública, tanto en su vertiente de educación sanitaria preventiva, como de desarrollo de recursos comunitarios, así como de mejora de la atención sanitaria a la población, han puesto de relieve la importancia de la evaluación de éstos, a tres niveles: evaluación de necesidades, evaluación de la implementación de los programas de desarrollo sociocomunitario y evaluación de la eficacia de estos programas.

Por último, haciéndonos eco de las palabras de Ayestarán, tenemos que preguntarnos: ¿cómo puede actuar el psicólogo social sobre las redes sociales?, ¿cómo puede cambiar su estructura y su dinámica? La respuesta de Ayestarán es que las técnicas psicológicas son insuficientes *por sí solas* para producir el cambio social. Son necesarias pero insuficientes: necesitamos recurrir también a medidas de carácter ecológico, sociológico, económico y político. Es decir, la intervención psicosocial, si quiere ser eficaz, además de hacerlo bien, tras una adecuada evaluación, debe trabajar *interdisciplinariamente*. Y todo ello sin olvidar el compromiso político del interventor

psicosocial (Martín, 1992), dado que «la asepsia ideológica... no caracteriza nuestra disciplina; no debe caracterizarla. Esto no implica que debamos responder al nombre de unas determinadas siglas, pero es inevitable, a mi modo de ver, una opción ideológica previa al reconocimiento de injusticias sociales, discriminación, delitos ecológicos, atropellos a los derechos de determinados grupos, destrucción de la calidad de vida, etc.» (San Juan, 1996b, pág. 33).

CONCLUSIÓN

Zubiri (1986), reflexionando sobre la técnica en tanto que mundo real en el que vive actualmente el hombre y que es creado por el hombre, nos hace ver la *unidad radical* que existe entre todo saber y todo hacer. Además, como han mostrado los sociólogos y los psicólogos del conocimiento y de la ciencia, ni la ciencia básica está desprovista de intereses iniciales que le confieren una intencionalidad práctica e, incluso, una estructura y función ideológica, ni la ciencia elaborada inicialmente con una finalidad aplicada carece de elementos teóricos y metodológicos característicos de la investigación básica. En esta línea, hace poco Fernández Rañada (1995) mostraba cómo la diversidad de motivaciones y de estilos cognitivos ha sido fructífera en el desarrollo de la ciencia; cómo preocupaciones de beneficio económico inmediato han estimulado el desarrollo de invenciones técnicas que después han repercutido en la formación de hipótesis y teorías físicas importantes; y cómo desde sólo aparentemente intereses intelectuales se han creado teorías conducentes al desarrollo de poderosas tecnologías. En definitiva, concluye Torregrosa (1996), la distinción entre investigación básica y aplicada es cada vez más tenue. En consecuencia, y en contra de lo dicho hace pocos años por Bickman (1981, pág. 25) de que «la psicología social básica y aplicada son decididamente diferentes en cuanto a sus fines, métodos, contexto y estilo», me parece evidente que teoría y aplicación son totalmente indisociables en nuestra disciplina. Otra cuestión diferente es qué tipo de aplicación psicosocial queremos. Porque la psicología y la psicología social han sido siempre, en mayor o menor medida, aplicadas. Y es que la aplicación formó parte constitutiva de la psicología y de la psicología social desde sus inicios, conformando uno de los elementos que la definen, la caracterizan y hasta la legitiman. Es más, eso fue lo que hace ya más de cien años afirmó Ladd, en 1894, en el primer discurso presidencial de la APA, y lo volvería a hacer Cattell al año siguiente, y lo recordaría de nuevo setenta años más tarde Miller: promover el bienestar humano, en su vertiente individual y social. Como escribe Stephenson (1990, pág. 398), «está en la propia naturaleza de la psicología social el ser aplicable». Y, a pesar de ello, yo también, como Brewster Smith (1983), «echo de menos una psicología social interesada en los problemas sociales, no tanto en el sentido tecnológico de la ingeniería humana sino en el espíritu emancipatorio de ayudar a la gente a afrontar la vida con más garantía».

CAPÍTULO XIX

Psicología social de la educación

INTRODUCCIÓN

Si se me permite, comenzaré este capítulo con una autocita:

Si estamos de acuerdo en que la psicología social debería estudiar cómo hemos llegado a ser lo que somos, cómo el mero organismo biológico que éramos al nacer se ha convertido en la persona que somos ahora, entonces los procesos educativos deberían constituir el corazón de la psicología social, pues es la educación en sentido amplio, que en gran medida coincide con el concepto de socialización, la principal responsable de ese cambio, siendo en las sociedades occidentales la educación escolar una parte fundamental de esa socialización. Y sin embargo, los psicólogos sociales se han ocupado poco de los temas educativos de tal forma que la psicología social de la educación surgió tardíamente y lo hizo más en el seno de la psicología educativa que en el de la psicología social, de tal forma que aún hoy día sigue siendo, y tal vez más aún en nuestro país, una subdisciplina minoritaria de la psicología social (Ovejero, 1996, pág. 318).

Y si digo que la psicología social de la educación es una disciplina con pocos adeptos en nuestro país, debería añadir a renglón seguido, si no deseo confundir al lector, que con ello me refiero exclusivamente al ámbito académico universitario: son realmente escasísimos los psicólogos sociales especialistas en el ámbito educativo en nuestras Universidades. Sin embargo, el interés por este campo es mucho mayor entre los profesionales de la psicología que trabajan diariamente a pie de cañón, en los diferentes centros educativos (Colegios de Primaria, Institutos de Secundaria y Bachillerato, Centros de Protección de Menores, Instituciones Penitenciarias, etc.), hasta el punto de que, contradiciendo aparentemente lo que antes

dije, en *todos* los Congresos Nacionales de Psicología Social habidos, desde el de Granada (1985) hasta el de Salamanca (1995), pasando por los de Alicante (1988), Santiago de Compostela (1990) y Sevilla (1993), hubo siempre una mesa dedicada específicamente a la Psicología Social de la Educación y siempre fue una de las más concurridas tanto en número de asistentes como en cuanto al número de comunicaciones presentadas. Y es que el ámbito educativo, con sus difíciles y complicados problemas, es uno de los más privilegiados lugares de encuentro entre los profesionales de la psicología, que cada día constatan cómo los aspectos psicosociales son realmente esenciales en esta problemática, y los investigadores de la psicología social, que analizan los problemas psicosociales, esencial y casi exclusivamente en nuestro país, casi exclusivamente desde la Universidad.

Pues bien, la aportación que personalmente puedo hacer a este campo desde el Área de Psicología Social de la Universidad de Oviedo y que, con más o menos mérito y utilidad, vengo haciendo a través de los trabajos que he publicado y de los cursos que he impartido a lo largo de los últimos quince años, intenta mostrar, en primer lugar, dos cosas: por una parte, que los problemas educativos son esencialmente *psicosociales*, y, por otra, que, en consecuencia, la aportación de la psicología social es absolutamente necesaria para solucionar tales problemas. Y en segundo lugar, he intentado también modestamente, proponer soluciones concretas, como es, especialmente, el aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1990a) y la utilización del entrenamiento de las habilidades sociales.

PSICOLOGÍA SOCIAL Y PSICOLOGÍA EDUCATIVA: UNA SIMBIOSIS NECESARIA E INEXCUSABLE

A lo largo de las últimas décadas y sobre todo desde 1963, estamos asistiendo a una progresiva aproximación entre la psicología de la educación y la psicología social. Y esa aproximación se da en ambos lados: por una parte, tanto los psicólogos de la educación como los psicólogos escolares van apropiándose, con toda legitimidad, y es muy positivo que así sea, de un enfoque psicosocial propio de los psicólogos sociales; y por otra parte, los psicólogos sociales se están preocupando cada vez más, aunque de una manera aún insuficiente, de los problemas educativos, aplicando sus teorías y sus conocimientos a resolver tales problemas. Y es que cada día está siendo más evidente la necesidad de una perspectiva psicosocial en *todos* los terrenos de la psicología, incluyendo el de la educación, donde ha surgido tardíamente, pero con fuerza, una psicología social de la educación prometedora, con una, cada vez más nutrida, representación en nuestro país (véase, por ejemplo, Ovejero, 1986, 1988, 1990a, 1990b; Reboloso, 1987; A. Guil y cols., 1992; R. Guil, 1997). Y es que, sin duda alguna,

existen muchas y muy diferentes variables que, de diversas maneras, influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, determinando en cierta medida algunas de sus características; y de que entre tales variables desta-

can por su importancia no pocas claramente psicosociales como, por ejemplo, los estilos de liderazgo del profesor, las relaciones profesor-alumno, el rol del profesor, los procesos de comunicación verbal y no verbal en el aula, el clima grupal de la clase, características del grupo-clase como su tamaño o su composición, las normas grupales en la clase, etc., por no mencionar sino las más relevantes. En definitiva, la perspectiva psicosocial resulta absolutamente necesaria e incluso imprescindible en educación, porque, como ya hemos dicho, los fenómenos educativos son esencialmente fenómenos psicosociales compuestos básicamente de procesos psicosociales, en particular de dos clases: *interpersonales* y *grupales*. En efecto, la mayor parte de las cosas que ocurren en las situaciones y procesos educativos, tanto escolares como no escolares, tienen que ver, directa o indirectamente, tanto con procesos interpersonales (interacción profesor-alumno, interacción alumno-alumno, interacción padres-hijos, etc.) como con procesos grupales (tipo de grupo y de normas grupales, cohesión del grupo-clase o del grupo familiar, etc.), fenómenos ambos, en definitiva, eminentemente psicosociales (Ovejero, 1996, pág. 320).

En consonancia con lo anterior, a nadie debería extrañar que la psicología de la educación haya ido incorporando paulatinamente un enfoque psicosocial, hasta el punto de que hoy día resulta impensable la existencia de psicólogos educativos, tanto científico-académicos como profesionales, que prescindan totalmente de tal perspectiva. Y, similarmente, aunque menos y más tarde, también los psicólogos sociales fueron preocupándose de la problemática educativa, sobre todo a lo largo de la década de los 60 (véase Getzels, 1969). Como escribe Sangrador (1985, pág. 143), «con la llegada de los años 60 comienza a notarse una mayor apertura de la psicología social al campo educativo, lo que, unido al interés ya manifestado anteriormente por los psicólogos educativos hacia las variables psicosociales de la educación, da un definitivo impulso a las investigaciones en el campo, multiplicándose a partir de entonces las publicaciones».

PRINCIPALES CONTENIDOS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Aunque, como ya hemos dicho, pocos aspectos de la actividad educativa, por no decir ninguno, escapan a la necesidad de un enfoque psicosocial, sin embargo, por muy diversas razones algunos han sido más investigados que otros, de tal forma que analizando los principales manuales de psicología social de la educación hemos encontrado que los tópicos más estudiados en esta disciplina son los siguientes, por este orden: dinámica de grupos (cohesión, liderazgo, etc.); procesos de interacción y comunicación (interacción profesor-alumno, expectativas del profesor, comunicación verbal y no verbal, etc.); motivación social; la escuela como organización; psicología social del aprendizaje; roles escolares; actitudes y cambio de actitudes; cambio organizacional; conformismo; atribuciones causales; aprendizaje cooperativo; y desegregación.

Por otra parte, una serie de líneas de investigación jalonan la historia de la psicología social de la educación definiéndola de una forma muy concreta, constituyendo auténticos hitos definitorios de la disciplina, entre los que me gustaría destacar por orden cronológico los cinco siguientes:

1) La *sociometría* de Moreno (1934), que posteriormente se aplicó básicamente al campo escolar, hasta el punto de que el *test sociométrico*, que nos permite conocer tanto la estructura real del grupo-clase como la posición de los alumnos dentro de ella, ha sido muy probablemente el instrumento de diagnóstico más utilizado en la escuela.

2) El estudio de los *estilos de liderazgo* del profesor y sus consecuencias: en 1939, Lewin, Lippitt y White hicieron una tipología (liderazgo autoritario, democrático y permisivo o *laissez-faire*) que aún es la más utilizada.

3) Estudios sobre la *desegregación escolar*, que antecedieron y sucedieron a la entrada en vigor en los Estados Unidos de la llamada Ley Brown, que en 1954 obligaba a las escuelas norteamericanas a integrar en las mismas escuelas y las mismas aulas a los niños pertenecientes a diferentes grupos étnicos, principalmente a blancos y negros, totalmente segregados hasta aquel momento. El objetivo fundamental de esta ley, en cuya consecución tanto hicieron las investigaciones de los psicólogos sociales, era la reducción del prejuicio.

4) Los estudios clásicos de Rosenthal y Jacobson (1968) sobre las expectativas del profesor y sus efectos, libro que aún hoy, en mi opinión, deberían leer todos los psicólogos educativos y escolares e incluso todos los profesionales de la educación. El estudio de las expectativas interpersonales, tema psicosocial donde los haya, resulta ser hoy día uno de los aspectos más estudiados no sólo por los psicólogos sociales, sino también por los psicólogos educativos, habiendo generado una cantidad verdaderamente ingente de investigación y publicaciones (véase una revisión del tema en Rogers, 1987, así como en Ovejero, 1988, capítulo 4).

5) Finalmente, durante los últimos veinte años están alcanzando un enorme éxito y sobre todo están demostrando una altísima eficacia para resolver diferentes problemas educativos (tanto problemas de motivaciones, como de aprendizaje y rendimiento, o de integración de niños y niñas diferentes), las investigaciones sobre *aprendizaje cooperativo* (véase Ovejero, 1990a), que en cierta medida se basan en los estudios sobre la *construcción social de la inteligencia* (véase una revisión en Ovejero, 1990a, capítulo 4). Ambas líneas de investigación se basan en los mismos o parecidos supuestos: la inteligencia, así como el aprendizaje, el rendimiento académico, la motivación escolar, las actitudes interpersonales, las relaciones afectivas, etcétera, son constructos sociales, o sea, es la *interacción social* la que las va construyendo. Y como afirman Torregrosa y Jiménez Burillo (1991), «la noción de interacción invita a mirar el comportamiento humano como algo distinto al mero resultado de resortes neurofisiológicos o a la mecánica ejecución de las prescripciones normativas de roles institucionalizados. La

interacción social no es sólo un escenario en que todo ello ha de manifestarse, es igualmente, en su mismo discurrir, elemento constitutivo de la subjetividad individual y colectiva».

PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN Y FRACASO ESCOLAR

No hace mucho, el pensador italiano Norberto Bobbio publicaba un libro con el título de *La izquierda y la derecha* (1995), en que defendía la idea de que, a pesar de los múltiples cambios ocurridos en los últimos años, sigue teniendo sentido hablar de izquierda y derecha, y que el principal rasgo que las diferencia sigue siendo básicamente el siguiente: la izquierda se preocupa principalmente de buscar la igualdad y la derecha de mantener la diferencia. Aplicado al mundo de la educación ello significa que los enfoques educativos de izquierdas intentarán, ante todo, buscar una igualdad educativa y, por consiguiente, su principal objetivo será la consecución de una igualdad de oportunidades, aunque para ello haya que sacrificar, al menos en parte, la calidad de la enseñanza, mientras que los enfoques educativos de derechas se preocuparán, fundamentalmente, por mantener las diferencias y privilegios, también en el campo educativo, y para ello se interesarán por la calidad de la enseñanza, sacrificando la igualdad educativa. Porque, nos guste o no nos guste, en un sistema de enseñanza de masas, como el nuestro, tras haberse generalizado la educación obligatoria hasta al menos los dieciséis años a prácticamente la totalidad de la población, la igualdad educativa y la calidad de la enseñanza son dos parámetros difíciles de reconciliar. Porque aún hoy —o tal vez más hoy que nunca— el principal problema de la educación sigue siendo el *fracaso escolar*, pero con todas sus implicaciones (desplazamiento del sistema escolar y del sistema productivo, o al menos de sus más altos niveles, así como de los privilegios consiguientes, etc.). La pregunta clave siempre fue: ¿por qué fracasan en la escuela tantos niños pobres? Pregunta que hoy día hay que formular de otra manera, pero para preguntar lo mismo: ¿por qué los hijos e hijas de la clase trabajadora siguen fracasando en la escuela, incluso cuando ya no son pobres? Las cosas aquí son más complejas de lo que parece a primera vista, porque si antes era fácil responder a la pregunta de por qué fracasaban los niños pobres, diciendo que precisamente porque eran pobres, porque estaban peor alimentados, tenían más enfermedades, peores viviendas, menos instrumentos de apoyo al estudio, etc., hoy día esa respuesta ya no sirve, porque, al menos en España, la mayoría —desgraciadamente no todos— de los hijos de la clase trabajadora ya no están desnutridos ni su situación económica es tal que no puedan comprar libros, etc. Pero siguen siendo ellos quienes fracasan en la escuela. Aparentemente, la realidad está dando la razón a los genetistas como Burt, Jensen o Eysenck, que afirmaban que una prueba de que los pobres fracasan en la escuela porque su dotación genética es también pobre es que a pesar de los profundos cambios que se están produciendo en nuestra sociedad (aumento

del nivel económico de las clases trabajadoras, generalización y gratuidad de la enseñanza hasta al menos los dieciséis o los dieciocho años, etc.), siguen manteniéndose en gran medida las diferencias en rendimiento escolar entre las clases sociales. Pero no sólo sacan peores notas, es que son menos inteligentes, al menos si entendemos por inteligencia lo que miden los test de inteligencia. Todo parece indicar, por tanto, que la realidad le da la razón a los genetistas cuando afirman que no es que los pobres sean tontos por ser pobres, es que son pobres porque son tontos, o sea, porque su CI es muy bajo y lo es genéticamente. Y los datos siguen indicando que, efectivamente, el CI de los hijos de familias de clase baja sigue siendo más bajo que el de los hijos de las clases más altas (véase Ovejero y cols., 1993a, 1993b, 1993c, 1994). Sin embargo, para interpretar adecuadamente estos datos, es necesario conocer qué es eso que llamamos inteligencia y cómo se construye en el individuo y cómo la estamos midiendo, porque el fracaso escolar es un fenómeno claramente psicosocial, dado que son factores eminentemente psicosociales los que están en su origen (un lenguaje pobre o, en todo caso, diferente sustancialmente al exigido en la escuela; una motivación intrínseca muy limitada; unos niveles de aspiración bajos; unos intereses muy alejados de los escolares; un pobre autoconcepto académico, etcétera). Son estas variables psicosociales, y no los factores biológicos o genéticos, las auténticas responsables del fracaso escolar de los niños pobres. Es en el proceso de socialización en la *interacción social*, dentro de la familia, del barrio, etc., donde se van formando y construyendo ese lenguaje, esa motivación, esos niveles de aspiración, esos intereses o ese autoconcepto, que son, así, elementos claramente psicosociales que, por una parte, reflejan la inextricable relación entre individuo y sociedad, y, por otra parte, son los verdaderos responsables del éxito y fracaso sociales, pues no olvidemos que, como dice Torregrosa, la interacción social es elemento constitutivo de la subjetividad individual y colectiva (véase Ovejero, 1990c, 1992, 1993a). Por consiguiente, para abordar adecuadamente toda la compleja problemática de la educación actual se hace imprescindible una perspectiva abiertamente crítica y emancipatoria (Ovejero, 1993b), para lo que sería muy útil echar mano bien de la teoría crítica, bien de cierto pensamiento posmoderno (véase Ovejero, 1995b), complementando todo ello con el método etnográfico.

TÉCNICAS GRUPALES AL SERVICIO DEL EDUCADOR Y DEL PSICÓLOGO SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Todo trabajador social (educadores, expertos en marginación social, animadores socioculturales, etc.) frecuentemente lleva a cabo su labor con grupos más que con individuos aislados. De ahí la necesidad de que, si quiere trabajar con eficacia, conozca bien los principios básicos del funcionamiento de los grupos humanos (cohesión grupal, liderazgo, etc.) y sea capaz de manejar adecuadamente diferentes técnicas de grupo. En resu-

men, una comprensión de la Dinámica de Grupo y una buena utilización de las técnicas grupales con toda seguridad harían al animador sociocultural profesionalmente más competente y en la práctica más eficaz. Las técnicas grupales no hacen sino recoger los hallazgos realizados en la investigación en Dinámica de Grupo. Son, por tanto, unas técnicas cuya función principal es mejorar la práctica profesional de diferentes colectivos, entre ellos los animadores socioculturales. Pero no olvidemos que las técnicas de grupo no son en sí mismas ni buenas ni malas, sino que son unos simples instrumentos que pueden ser bien o mal utilizados. Por consiguiente, debemos aprender a usarlos bien. Para ello será imprescindible conocer bien los objetivos concretos de cada una de las técnicas así como sus riesgos. Y en todo caso, para que la utilización de estas técnicas sea realmente eficaz es necesaria la existencia de un clima cordial y democrático en el grupo en el que se van a utilizar (véase un breve análisis de estas técnicas en Ovejero, 1995b).

Entre las numerosísimas técnicas grupales existentes (véase Cirigliano y Valverde, 1966; Antunes, 1975; Antons, 1986, etc.) sólo destacaré, y con brevedad, dos: una de diagnóstico, la *técnica sociométrica*, y otra de intervención, el *aprendizaje cooperativo*:

— *Técnica sociométrica*: Con respecto a la aplicación del test sociométrico debemos decir que ésta, así como la tabulación de los resultados o la confección de la matriz sociométrica y del sociograma, es una tarea sencilla, aunque laboriosa. Sin embargo, la extensión de estas páginas no nos permiten recogerlo con la extensión mínima que exigiría su comprensión (véase Ovejero, 1988, capítulo 11 y, sobre todo, Arruga, 1974 para un buen desarrollo de esta técnica así como para conocer la forma exacta de llevarla a cabo). En consecuencia, sólo nos centraremos en algunos aspectos útiles e introductorios. Ante todo, hay que tener presente que para que esta técnica sea válida y útil, los sujetos deben conocer la finalidad que busca el educador con su administración, lo que está muy relacionado con los criterios de elección (afectivo, popularidad, etc.). Además, el test debe ser presentado como algo sencillo y natural, evitando en todo caso cualquier clase de solemnidad que pudiera inducir a los sujetos a dar respuestas artificiales y, por consiguiente, poco fiables. Finalmente, debe considerarse una cuestión central: el test sociométrico sólo puede administrarse cuando existe un grupo. Y un grupo no existe mientras no se den ciertas condiciones como la existencia de una estructura interna, de roles, metas, etc. Para que haya un grupo sus miembros deben conocerse e influirse recíprocamente. Por consiguiente, no puede administrarse esta prueba en una clase recién formada, pues el conjunto de los alumnos requieren cierto tiempo, al menos un mes aproximadamente, para constituir un grupo. Otra consecuencia de lo anteriormente dicho es que este test pierde validez cuando el grupo se hace muy grande, puesto que disminuyen las interrelaciones entre los miembros del grupo y se hace más difícil el conocerse y el influirse mutuamente. Digamos que el tamaño del grupo no debería pasar de 25 ó 30 miembros, estando el número ideal entre 15 y 20.

— *Aprendizaje cooperativo*: básicamente son tres las formas en que los seres humanos pueden interaccionar entre sí: individual, competitiva y cooperativamente. Pues bien, no debería extrañarle a nadie que tales formas de interacción no sean en absoluto neutras en cuanto a sus efectos en las posteriores relaciones humanas. Así, mientras la interacción individualista conlleva apatía y egoísmo, la competitiva acarrea hostilidad y agresividad, y la cooperativa amistad, ayuda y apoyo mutuo. En consecuencia, si tanto se insiste hoy día en la importancia de las relaciones humanas de amistad, ayuda mutua y apoyo social, incluso, a largo plazo, para la propia supervivencia de la especie humana, ¿por qué no utilizar con más frecuencia las técnicas grupales cooperativas, que son las que más fomentan ese tipo de relaciones? Como ya vimos, ya Sherif mostró claramente hace muchos años cómo es el establecimiento de metas supragrupales compartidas las que, al obligar a los miembros de diferentes grupos a actuar cooperativamente, fomenta unas buenas relaciones interpersonales e intergrupales y hace disminuir drásticamente las tasas de agresividad interpersonal y de conductas violentas. Posteriormente, un discípulo de Kurt Lewin, Morton Deutsch, nos proporcionó una clara estructuración del tema, con definiciones precisas, concretas y claras. Pero sería ya casi en los años 80 cuando, en los Estados Unidos, una serie de autores (Aronson, Johnson, Slavin, etc.) llevarían a cabo un gigantesco trabajo de aplicación de las técnicas cooperativas al campo del aprendizaje escolar dando lugar a las llamadas *técnicas de aprendizaje cooperativo* (véase Ovejero, 1990a), con cientos de investigaciones empíricas que están llegando a conclusiones claras, rotundas y altamente prometedoras, y que muestran la enorme eficacia de esta técnica ya no sólo para el aprendizaje (los alumnos que trabajan cooperativamente aprenden más y aprenden mejor, alcanzan una más alta motivación intrínseca, etc.), sino también para las relaciones interpersonales (aumenta la cohesión grupal y el apoyo social, se acepta mejor a los miembros de la minoría, disminuyendo drásticamente la xenofobia y el rechazo a los diferentes, etc.).

CONCLUSIÓN

Aunque, como exige un capítulo de estas características, no hemos profundizado en absoluto en la temática aquí abordada, sin embargo, creo que ha quedado clara la estrecha, necesaria y tremendamente útil y fructífera relación simbiótica que existe entre el ámbito educativo y la psicología social. El primero se aprovecharía eficazmente de las contribuciones de los psicólogos sociales mientras que la segunda ganaría en relevancia social, ya que, como vimos, ha sido precisamente la ausencia de relevancia social una de las principales críticas que se han esgrimido contra la psicología social, particularmente la experimental. Es más, para poder entender el potencial implicado en la aplicación de la psicología social al desarrollo y la mejora de las actuales prácticas educativas, es esencial que la psicología social de

la educación se desarrolle por dos vías íntimamente relacionadas (Rogers y Kutnick, 1992b, págs. 176-177): *a*) la primera de ellas se refiere al desarrollo continuado de modelos científicos sociales claros y de teorías relacionadas con los aspectos más relevantes de la conducta social humana, para ser aplicados a la solución de los problemas sociales; y *b*) la segunda vía, sin duda la más importante, implica el desarrollo de buenos modelos de planificación de procesos sociales en el campo educativo, lo que nos liberará de ir rastreando en las teorías de la psicología social y nos permitirá disponer de una psicología social específica de la educación. Tales modelos de planificación hay que desarrollarlos en colaboración con los profesores e incluso con otros profesionales próximos al aula. Los modelos de planificación proporcionarán a los profesores la forma de aplicar los frutos del estudio científico social dentro del contexto de sus preocupaciones cotidianas en el aula. Pues bien, uno de los mejores ejemplos de lo que acabamos de decir es justamente el *aprendizaje cooperativo* (véase Ovejero, 1990a, 1992, 1993a). Y es que, como subrayan nuevamente Rogers y Kutnick, los profesores tienen que ser capaces de adoptar y desarrollar métodos de enseñanza dentro de un marco guía. Y la labor, imprescindible, de la psicología social será crear vías por las que el profesor pueda, a su vez, desarrollar su propia comprensión de la naturaleza de la vida del aula para, así, poder formular juicios más sistemáticos, sofisticados y eficaces sobre el curso de acción a seguir. Pero para conseguirlo deberá tener en cuenta los profundos cambios que durante estos últimos años están modificando radicalmente nuestra sociedad y adoptar las reflexiones y pensamientos que le ayuden a comprender tales cambios, así como su incidencia sobre cómo se forma la subjetividad y la identidad tanto personal como social (véase Giddens, 1995a, 1995b).

This page intentionally left blank

CAPÍTULO XX

Psicología social de las organizaciones y del trabajo

INTRODUCCIÓN

Como vemos, aquí vamos a hablar, aunque sin mucha profundidad, de dos temas que generalmente en la literatura psicológica aparecen relacionados entre sí, pero que no tienen por qué. Sí debe estar asociado el trabajo con las organizaciones laborales y con la conducta organizacional en este ámbito, pero existen muchas organizaciones que no son laborales (educativas, sanitarias, políticas, etc.) y, por tanto, existen muchas conductas organizacionales que no son laborales. En todo caso, dado el carácter intrínsecamente social del ser humano, las organizaciones laborales o de cualquier tipo, desempeñan un papel central en la vida de hombres y mujeres.

Sin duda, uno de los tipos de ordenamientos sociales que mayor estabilidad han proporcionado a la vida humana a lo largo de su historia, han sido, a mi modo de ver, la familia y las organizaciones modernas, públicas y privadas. Los procesos de socialización que más profundamente han penetrado en las sociedades occidentales y que con mayor fuerza han moldeado y configurado en sus perfiles actuales, se han realizado a través de estas instituciones... Las organizaciones modernas son, probablemente, el fenómeno social más relevante de nuestro tiempo, de tal manera que todos los restantes fenómenos, sean del carácter que fueren (psicológico, social, político, religioso, económico) están enmarcados y condicionados por la presencia de la organización (Rodríguez Fernández, 1994, pág. 11).

LAS ORGANIZACIONES Y LA CONDUCTA ORGANIZACIONAL

O'Reilly (1991) concluía su revisión del campo de la conducta organizacional en el *Annual Review of Psychology* con estas pesimistas palabras: «El campo de la conducta micro-organizacional está en un período baldío.» Sin embargo, pocos dudan de la enorme influencia que posee el contexto organizacional para la conducta tanto individual como grupal (Cappelli y Sherer, 1991; Wilpert, 1995; Mowday y Sutton, 1993). Pero debemos tener presente que, como afirma Denise S. Rousseau (1997, página 516), en la última revisión sobre este tema del citado *Annual*, «las organizaciones contemporáneas están cambiando, y con ellas está cambiando también la conducta organizacional». Y está cambiando al menos en un sentido: las organizaciones se están haciendo más flexibles (Miles y Creed, 1995). También está cambiando, al hilo de lo anterior, la investigación sobre las organizaciones, hablándose ya en la revisión de Wilpert (1995) de «la construcción social de las organizaciones». En este sentido, decía no hace mucho Tomás Ibáñez (1994, pág. 131), que «hace algunos años que en el marco de las ciencias de las organizaciones se está planteando la cuestión de la emergencia de un *nuevo paradigma* que ayudaría a constituir una nueva inteligibilidad de las organizaciones, paradigma que se estaría fraguando de manera más general, en el conjunto de las ciencias sociales». Y este nuevo paradigma se basa en que «la idea de que hay cosas que están ahí y que el investigador lo que hace es encontrarlas e identificarlas aplicando con rigor un método, no responde a la realidad, pues lo que nos enseña la historia de la ciencia es que el investigador construye aquello que está ahí, y lo construye de una forma que dista mucho de la simple aplicación de un método. En este sentido, consideramos al científico no como un descubridor, sino como un hacedor de mundos».

Por otra parte,

el estudio de las organizaciones es un campo privilegiado para adquirir conocimientos básicos sobre la conducta social y profundizar en la comprensión y análisis de los complejos procesos psicosociales que en ellas se producen y no es, únicamente, un campo de aplicación de unos conocimientos previamente adquiridos en otros ámbitos de la investigación psicosocial. Es claro que la investigación básica y aplicada que se desarrolle en este campo y la elaboración teórica que necesariamente ha de acompañar a una y otra han de dar también respuestas responsables, en la medida de sus posibilidades, a las demandas de aplicación y de intervención profesional que constantemente, y cada vez más, las organizaciones, sus miembros y la sociedad, en general, plantean a los profesionales de la psicología organizacional (Peiró, 1990, pág. 15).

Y el concepto más central de la psicología de las organizaciones es el de *conducta organizacional*, con lo que nos referimos tanto a las conductas de la organización como formación social, como a la conducta de los indi-

viduos como miembros de la organización. En este último sentido, debemos tener muy presente que cada organización con su estructura y clima propios, induce en sus miembros unos tipos de comportamiento muy concretos, de tal forma que, con frecuencia, la conducta de las personas se debe más a las características de la organización a que pertenecen que a sus propios rasgos personales. De hecho, un mismo individuo tiende a comportarse de diferente manera en distintas organizaciones, dependiendo de la cultura de éstas. Por otra parte, la organización es algo esencialmente social donde los aspectos y comportamientos colectivos son altamente relevantes. Así, por ejemplo, como nos recuerda Peiró, aunque los comportamientos colectivos son ejecutados en su materialidad por individuos, en su virtualidad son comportamientos de una organización. Cuando una Universidad firma un convenio con otra institución, aunque lo firme una persona concreta, lo hace en función de su cargo y en nombre y representación de la Universidad. Por ello, el compromiso lo adquiere la Universidad. Como se puede ver, el concepto de rol desempeña un papel importante a la hora de explicar las relaciones entre lo individual y lo colectivo, en especial en el ámbito de las organizaciones. Si entendemos que el rol es un conjunto de expectativas respecto de los comportamientos de una persona en función de la posición que ocupa, es importante también conocer cómo se produce la adquisición de roles y por ello, la socialización organizacional. Esa socialización trata de «aculturar» al individuo en la cultura de la organización. La cultura es, pues, concluye Peiró, un tercer concepto que contribuye a clarificar esa compleja relación entre lo individual y las organizaciones como sistemas sociales colectivas. Veamos brevemente estos tres conceptos (Peiró, 1996, págs. 172 y sigs.):

a) *Los roles*: el rol es un modelo estructurado de conducta referido a una posición, o sea, un conjunto de derechos, obligaciones y normas de conducta aprobadas para los individuos que están en esa posición. Queda, pues, de relieve la naturaleza social e interpersonal de los roles. En otras palabras, el concepto de rol es definido frecuentemente como el patrón de conductas esperadas de la persona que ocupa una determinada posición en un sistema social. En el ámbito de la psicología de las organizaciones lo entendemos como el conjunto de expectativas sobre las conductas esperadas de la persona que ocupa una posición en la organización, emitidas por las personas que se ven afectadas por su conducta e, incluso, por el propio ocupante, cuya función es prever, coordinar y facilitar la interacción social reduciendo la gran incertidumbre que hay en la conducta organizacional. Ahora bien, esas expectativas no sólo provienen de otros actores del sistema, sino también de la propia organización que está diseñada precisamente como sistema de roles. Por esta razón, el rol constituye la unidad estructural más básica de una organización al tiempo que determina, en gran parte, las aportaciones, comportamientos y características que se pretenden en la persona en función del rol que ha de desempeñar (véase Peiró, 1984). Estamos, pues, ante uno de los más importantes mecanismos

de que dispone cualquier organización para transformar las conductas de sus miembros en verdaderas conductas de la organización y así conseguir que con sus comportamientos esos miembros contribuyan a la consecución de las metas organizacionales.

b) *La socialización en la organización:*

Tanto los procesos de asunción y acatamiento de rol como los de reconstrucción e innovación forman parte de otros más amplios de incorporación e integración de las personas a las organizaciones que son conocidos como procesos de socialización laboral. Estos son mecanismos básicos que los sistemas colectivos emplean para integrar a los individuos. Esos procesos pueden contribuir a la configuración y mantenimiento de un sistema social mediante la integración de sus miembros, pero pueden llegar también a despersonalizar al individuo. Nos encontramos, pues, ante uno de los fenómenos centrales de la relación entre lo individual y lo colectivo. Sorprendentemente, el ser humano sólo lo puede llegar a ser de forma cabal a través de su desarrollo como individuo en una matriz social. Sólo siendo incorporado a una cultura puede llegar a ser «yo mismo», sin embargo, un exceso de aculturación puede impedir su individuación o puede reducirla (Peiró, 1996, pág. 174).

Como escribió nuestro Ortega y Gasset, en una cita que podríamos considerar plenamente dentro del Interaccionismo Simbólico:

suele con error creerse que la psique humana se forma partiendo de un núcleo central en lo más íntimo de cada persona que luego va engrosando el volumen del alma hasta tocar la del prójimo y formar así la espiritualidad social. Tal suposición impide la inteligencia de la psicología primitiva. La verdad es más bien lo inverso. Lo que primero se forma de cada alma es su periferia, la película que da a los demás, la persona o yo social. Se cree lo que creen los demás; se sienten emociones multitudinarias. Es el grupo humano quien en rigor piensa y siente en cada sujeto (Ortega, 1962, vol. II, pág. 716).

Los procesos de socialización son, pues, los verdaderos constructos de la persona, del Yo. En consecuencia, se hace necesario incluir en el estudio del trabajo y de las organizaciones una perspectiva temporal más amplia de lo que suele hacerse (Gracia, Ramos y Peiró, 1996), sobre todo en algunos ámbitos como, por no poner sino sólo dos ejemplos, los efectos del desempleo de larga duración o el estudio de la socialización laboral y el desarrollo de la carrera.

c) *Cultura organizacional:*

Entendemos por cultura organizacional el sistema de creencias y asunciones de una organización que son compartidas por sus miembros y fundamentan las interpretaciones de lo que ocurre en ella y de otros fenómenos relevantes. Además, inspira y orienta los comportamientos en ese contexto. Con frecuencia, las asunciones básicas son implícitas y pasan desapercibidas para los miembros de la propia cultura, aunque

resultan ser un regulador potente de los comportamientos (Peiró, 1996, pág. 176).

La importancia del tema parece hacernos esperar un mayor énfasis en estos temas para el futuro, aunque sin olvidar otros como la tecnología o la ideología (Triandis, Dunette y Hough, 1994). Un elemento crucial de una buena parte de la cultura organizacional es, por tanto, su carácter implícito y, con frecuencia, no consciente que hace que las interpretaciones que arrancan de ella y se radican en ella nos parezcan algo normal y natural. Pero lo importante, como señala Peiró, es que estas creencias están compartidas por los miembros de una determinada colectividad, en este caso, la organización. Por eso, se hace necesario señalar que la cultura organizacional es un fenómeno sociocognitivo y socioafectivo. Se trata de asunciones o creencias de las personas, de los miembros de la organización, y lo que las convierte en «cultura» es su carácter compartido. Es otras palabras, están asumidas de forma colectiva (véase una ampliación del tema de la cultura en la organización en Rodríguez Fernández, 1993).

TRABAJO Y EMPLEO

Hoy día el trabajo es algo crucial en el ser humano y en su definición.

Ante la mentalidad moderna industrial, el trabajo aparece como un fenómeno pancultural y un factor clave de la experiencia humana. No sólo como un simple medio económico de satisfacer necesidades materiales, sino también como patrón regulador del intercambio de bienes y servicios, contexto fundamental de las relaciones sociales e interpersonales y eje vertebrador de la vida de las gentes y de los pueblos, de las ciudades y de las naciones. Constituye también un principio básico de la organización del espacio-tiempo antropológicos (desde la planificación de los territorios locales y de las redes globales de la información y la comunicación hasta la del ciclo vital de los individuos y del tiempo cotidiano de las comunidades) y, en definitiva, un soporte básico del orden moral, económico, social, jurídico, político y cultural (Blanch, 1996, pág. 86).

El trabajo, pues, es *circunstancia vital* de primera clase (Rodríguez Fernández, 1990), ya que es factor consustancial a la existencia mundana e inherente a la misma *naturaleza* de los seres humanos (Marx, 1844). Como dicen los sindicalistas Díaz y Licerias (1996, pág. 56), «tener empleo no es sólo un trabajo y un salario; es tener un lugar en la sociedad». Y es que el trabajo constituye un valor no sólo *instrumental* («ganarse la vida»), sino también *expresivo* (autorrealización, satisfacción personal, etc.). Por consiguiente, un fenómeno de tal entidad no podría pasar desapercibido para la psicología social.

Sin embargo, no es de extrañar el significado negativo que a menudo aún tiene el término *trabajo*, ya que en su acepción primigenia remite a

un instrumento de tres palos (*tripalium*) a los que se ata al condenado a un castigo corporal, sobre el que se ejecutaba la acción de torturar (*tripaliare*). En este sentido, trabajar connota esfuerzo, fatiga, agobio, humillación, tormento y coerción. No olvidemos que el capítulo III del Génesis alude a lo que el trabajo conlleva de castigo por el pecado: «Comerás el pan con el sudor de tu frente.» Sin embargo, como afirma Blanch (1996), en el marco de la cosmovisión moderna, se tiende a subrayar su relación con la utilidad, el valor, la organización social o el desarrollo humano. Más en concreto, Peiró (1989, pág. 163) lo describe como «el conjunto de actividades humanas, retribuidas o no, de carácter productivo y creativo que, mediante el uso de técnicas, instrumentos, materias o informaciones disponibles, permite obtener, producir o prestar ciertos bienes, productos o servicios. En dicha actividad, la persona aporta energías, habilidades, conocimientos y otros diversos recursos y obtiene algún tipo de compensación material, psicológica y/o social». En cambio, el término *empleo*, que proviene del latino *implicare* (comprometer a alguien en algo) constituye una forma particular, sociohistóricamente determinada, de trabajo, caracterizada por una relación jurídico-contractual, de carácter voluntario entre dos partes: la *contratada*, que vende su tiempo, esfuerzo, habilidades y rendimientos de trabajo, y la *contratante*, que los compra, generalmente mediante dinero y ocasionalmente a cambio de bienes y/o servicios. Como vemos, pues, el empleo reduce el trabajo al estatuto de *mero valor de cambio* y, en última instancia, de *mercancía*. En todo caso, la literatura especializada aporta significativos elementos de confusión conceptual y terminológica entre *trabajo* y *empleo* en sus diversas traducciones (véase Blanch, 1990).

El equipo MOW (1987) realizó una importante investigación transcultural, de diseño transversal, sobre lo que significa *trabajar* en régimen de empleo remunerado, destacando que lo más deseable de un trabajo era, por orden de importancia, el interés de la tarea, la buena paga, la capacidad de autonomía, el ambiente laboral, la seguridad e higiene, la adecuación del puesto de trabajo a las propias competencias, las oportunidades de aprender, la variedad, el horario, el entorno físico y las oportunidades de promoción, confirmando la hipótesis de que en los altos niveles de cualificación profesional y de categoría de puesto predominan las funciones *expresivas* del trabajar, mientras que, en el otro extremo, destacan las *instrumentales*. De hecho, se dice con frecuencia que a los trabajadores sin cualificar lo que más les motiva es el dinero, mientras que a los de alta cualificación (ingenieros o psicólogos, por ejemplo), les motivan más otras cosas, como la propia autorrealización. Personalmente, no creo que unos y otros estén hechos de diferente barro. Ocurre sencillamente que los segundos ya tienen resueltas las necesidades básicas (comida, vestido, vivienda, etc.), mientras que los primeros aún no.

TRABAJO Y DESEMPLEO

Si el trabajo cumple importantes funciones para el individuo, tanto instrumentales como expresivas, por fuerza la falta de trabajo tendrá serias consecuencias. De ahí que la investigación psicosocial sobre este tema haya alcanzado sus mayores desarrollos durante los períodos de crisis económica, en los que las altas tasas de desempleo han dado lugar a una creciente preocupación por sus consecuencias sociales y psicológicas, como ocurrió ya en los años 30. La disfuncionalidad psicosocial del desempleo cobra significado y sentido a la luz precisamente de las funciones psicosociales del empleo en el sistema industrial. De hecho, desempeña una *función manifiesta* de carácter *instrumental*, en tanto que *medio de ganarse la vida*, al tiempo que cumple otra serie de *funciones latentes* que posibilitan la adaptación de las personas empleadas al *principio de realidad* de la sociedad industrial (estructuración del tiempo cotidiano, regulación de contactos sociales, imposición de metas transindividuales, contextos para la socialización secundaria y asignación de los roles, estatus e identidad). Según M. Jahoda, durante los años 30 fue precisamente la *deprivación* de las *categorías de experiencia* asociadas a esas funciones *latentes* lo que determinó la cascada de *consecuencias disfuncionales* características de la experiencia psicosocial del desempleo. Y lo mismo volvió a ocurrir tras la fuerte crisis económica de 1973: el desempleo volvió a convertirse en uno de los mayores problemas sociales a los que deben enfrentarse los países industrializados. La persistencia de altas tasas de desempleo, incluso en períodos de reactivación económica, ha hecho que la falta de puestos de trabajo comience a ser percibida como un problema estructural, ya no meramente coyuntural, de las economías occidentales cuya solución no parece vislumbrarse de momento. El desempleo actual es sustancialmente diferente del conocido en otras épocas, ya que no es fruto únicamente de las crisis económicas, sino también del fuerte impacto que la revolución tecnológica está teniendo en la estructura del mercado de trabajo. De ahí que la recuperación de la economía haya dejado de ser una garantía para la consecución del pleno empleo.

Pues bien, en este marco, también la psicología social puede contribuir de una forma importante a la solución si no del desempleo, que también puede hacer algo, sí a la solución de sus consecuencias más negativas (Álvaro, 1992, 1996; Álvaro y Fraser, 1994; Álvaro y Marsh, 1993; Blanch, 1990; Peiró y cols., 1993; Torregrosa, Bergere y Álvaro, 1989; etc.), entre las que destaca el deterioro psicológico de las personas sin trabajo. Así, ya las investigaciones realizadas durante la década de los años 30 pusieron de manifiesto el fuerte impacto negativo que tuvo el desempleo sobre la salud mental de las personas que lo experimentaron. En concreto, la conclusión a la que llegaron Eisenberg y Lazarsfeld (1938), en la citada revisión, era que el desempleo hace a la persona más inestable emocionalmente. Y los estudios actuales, a pesar de que la situación objetiva de los

desempleados ha cambiado sustancialmente desde entonces, llegan a la misma conclusión: la experiencia del desempleo va asociada a un deterioro significativo del bienestar psicológico (véase, por ejemplo, Garrido, 1992; Álvaro, Torregrosa y Garrido, 1992). Tanto en el caso de los trabajadores adultos como en el de los jóvenes, las personas desempleadas presentan, cuando se las compara con personas que tienen un empleo, menor grado de bienestar psicológico general, mayor nivel de sentimiento depresivo, mayor ansiedad, menor grado de satisfacción con la vida y menor nivel de autoestima.

Ahora bien, ¿cómo podemos explicar los efectos psicosociales negativos del desempleo? Un primer modelo fue el de Marie Jahoda (1987), que concibe el desempleo como una situación de privación de las categorías de experiencia básicas proporcionadas por el empleo, ya que éste no sólo cumple la función de proporcionar a la persona unos recursos económicos sino que, como ya vimos, cumple también una serie de funciones latentes como imponer una estructura temporal a los días, proporcionar la oportunidad de nuevas relaciones personales, definir su estatus y su identidad, etc., que satisfacen necesidades humanas básicas. La falta de un puesto de trabajo supone, pues, tanto una privación económica, derivada de la reducción de ingresos asociada a la pérdida del salario, como una privación psicológica, derivada de la imposibilidad de acceder a las categorías de experiencia anteriormente mencionadas. El deterioro psicológico de los desempleados vendría explicado no sólo por la pérdida de las consecuencias manifiestas del empleo, sino también, y fundamentalmente, por la desaparición de las categorías de experiencia impuestas por sus funciones latentes. En la medida en que dichas categorías de experiencia se han convertido en necesidades psicológicas en el mundo moderno, la carencia de las mismas desembocará en un deterioro de la salud mental de los desempleados, a no ser que éstos encuentren alguna forma alternativa de satisfacerlas. Ahí es donde debería intervenir el psicólogo social, por ejemplo, ayudando a los parados a hacer atribuciones causales correctas, a tener actitudes adecuadas, etc. Así, se ha observado que a medida que aumenta el período de desempleo, más se reducen las probabilidades de éxito en el mercado de trabajo, ya que disminuyen las expectativas de encontrar trabajo, se desarrolla una actitud más negativa hacia la búsqueda de empleo y se reduce la intensidad con la que se busca un puesto de trabajo.

Y sin duda, la mejor terapia contra los efectos negativos del desempleo consiste en encontrar trabajo. Pues bien, «aunque es evidente que la probabilidad de éxito en el mercado de trabajo está determinada, fundamentalmente, por factores socioestructurales y económicos, la investigación psicosocial sobre el desempleo ha puesto de manifiesto que determinadas variables individuales podrían aumentar o disminuir las dificultades para encontrar un empleo» (Álvaro, 1996, pág. 147). Como nos recuerda Blanch (1990), la probabilidad de que una persona encuentre trabajo depende, por supuesto, de las oportunidades objetivas del medio en el que se desenvuelve, pero también de la disponibilidad para el empleo, la necesidad

de encontrar un trabajo, la intensidad con la que se busca y el nivel de competencia personal, lo que implica la pertinencia que podrían tener intervenciones encaminadas a aumentar el grado de competencia de la persona para desenvolverse en el mercado de trabajo.

En conclusión, «los resultados de la investigación psicosocial sobre el desempleo muestran la conveniencia de que en este diseño interventivo se contemple la integración de medidas de carácter psicológico, dirigidas a amortiguar el impacto del desempleo y a aumentar la competencia de la persona dentro del mercado laboral, con medidas de carácter político y social, encaminadas a posibilitar la (re)incorporación al mundo laboral» (Álvaro, 1996, pág. 147).

EL TRABAJO EN EL ACTUAL MUNDO POSTINDUSTRIAL Y POSMODERNO

Como escribe Tofler (1983, pág. 45):

nuestras comunes imágenes del trabajo están anticuadas. Nos retrotraen a Adam Smith y Karl Marx, a la división del trabajo y a la alienación. Más recientemente, nos llevan de nuevo a C. W. Mills y a la naturaleza de la oficina. El hecho es que aún tendemos a pensar en el trabajo principalmente en términos de *Los Tiempos Modernos* de Ch. Chaplin o en el *A nous la liberté* de R. Clair. Todas esas imágenes y críticas fueron, en un tiempo, exactas. Pero se aplican al industrialismo tradicional y no al nuevo sistema que se está desarrollando hoy con rapidez.

La época actual está viviendo cambios importantes tanto a nivel de estilo de vida y actitudes de los trabajadores, como del trabajo mismo, como nos ha mostrado, entre otros, Daniel Bell.

Las tecnologías de la información y la comunicación están transformando profundamente numerosos aspectos de la vida económica y social, como los métodos y las relaciones de trabajo, la organización de las empresas, los objetivos de la educación y la formación y el modo en que las personas se comunican entre sí. Asimismo, están produciendo importantes incrementos en la productividad industrial y en la calidad y rendimiento de los servicios. En definitiva, asistimos al nacimiento de una *nueva sociedad de la información*, donde la gestión, la calidad y la velocidad de la información se convierten en factor clave de la competitividad (CEE, 1994, pág. 114).

Y es que estamos en una *sociedad postindustrial* (Touraine, 1969; Bell, 1973; Nelson, 1995), que ha recibido las etiquetas más variopintas, como las de *tecnológica* (Brzerinski, 1975), *computizada* (Bell, 1980), *informatizada* (Nora y Minc, 1980), *cibersociedad* (Jones, 1994), etc. Este macroproceso, como nos recuerda Blanch, ha sido presentado en un reciente informe al Club de Roma con el término de la *Primera Revolución Mun-*

dial, puesto que «nos encontramos en las primeras fases de la formación de un nuevo tipo de sociedad mundial, que será tan diferente de la actual como lo era la del mundo anunciado por la Revolución Industrial con respecto a la sociedad del largo período agrario que la precedió» (King y Schneider, 1991, pág. 17).

Todo lo anterior conlleva nuevos empleos y, por tanto, también exige nuevas formas de educación y de orientación profesional, dado que, añaden King y Schneider, al final de lo que ellos llaman *la Gran Transición*, habrá ocurrido que el empleo, el estilo de vida y las perspectivas tanto materiales como de otro tipo serán para todos los habitantes muy diferentes de lo que son hoy. Así, habrá mucho más tiempo libre (a causa de la reducción del tiempo de trabajo, el mayor desempleo, etc.), lo que la escuela debe tener muy en cuenta, de forma que, por una parte, prepare a los alumnos tanto para el trabajo como, también, para el tiempo libre, y, por otra, forme profesionales para las nuevas profesiones del tiempo libre (animación sociocultural, etc.). Todo ello supondrá un cambio radical en nuestras vidas cotidianas y en nuestras formas de pensar, dado que, como escribe Barel (1984, pág. 21), «todo nuestro orden social, cultural y moral está construido sobre la noción de trabajo, en una coyuntura en que el no trabajo desempeña ya un papel importante y, al parecer, destinado a crecer en el futuro». En suma, «ante la crisis del empleo como panacea universal, ese compromiso de asistencia activa a la gestación y alumbramiento de instituciones socioculturales nuevas e innovadoras es uno de los retos decisivos que debe afrontar una psicología social aplicada a la promoción de la calidad de vida humana, en los primeros compases del tercer milenio» (Blanch, 1996, pág. 113).

CONCLUSIÓN

Estamos, pues, ante dos instancias absolutamente centrales en la vida actual del ser humano. Ni me imagino siquiera la vida de nadie al margen de algunas de las organizaciones (escuela, empresa, partido político, sindicato, club deportivo, etc.) y de los roles que desempeña dentro de tales organizaciones, hasta el punto de que con frecuencia, por no decir siempre, es el rol desempeñado lo que define a la persona, más que las características individuales que posea, si fuera posible separar éstas de los roles que se desempeñan. Y dentro de tales organizaciones, las laborales tienen un protagonismo de primer orden, en una sociedad como la nuestra donde la profesión y la suficiencia económica son mucho más de lo que parecen, hasta convertirse en el eje vertebrador de la vida de los ciudadanos y hasta de su propia identidad. En consecuencia, como dice Torregrosa (1994, pág. 84), «habrá que conferirle al trabajo un peso fundamental en la actualización de la identidad de las personas. Todos los seres humanos tienen una necesidad casi antropológica de desarrollar una actividad con significado, que esté sometida a unos cánones de equi-

dad y que disponga de un mínimo de autonomía». De ahí los gravísimos problemas psicosociales que está produciendo un fenómeno, desgraciadamente tan extendido, como es el desempleo, fenómeno del que se dice hoy día que no es meramente coyuntural sino estructural. Dicho en otros términos, que siempre nos acompañará y que nada podemos hacer por remediarlo. ¿No será que está desempeñando un importante papel político-económico tanto el propio desempleo como el convencimiento de su estructuralidad y de nuestra indefensión ante él? Intentar averiguarlo debería ser una de las misiones de la psicología del trabajo y de las organizaciones, pues estoy de acuerdo con Torregrosa (1994, pág. 79) en que «la psicología de las organizaciones, como cualquier otra ciencia social, lo que debe hacer es poner de manifiesto y profundizar en el entendimiento y comprensión de la problematicidad de los asuntos humanos». Y aquí hay, a mi modo de ver, mucho camino que recorrer. También la psicología del trabajo y de las organizaciones debería ser un instrumento de emancipación y no de todo lo contrario, como en más de una ocasión ocurre. En todo caso, «la aportación de la psicología social no debería quedarse en una reiterada constatación empírica de los efectos negativos del desempleo, sino que ese conocimiento debería sentar las bases de un diseño interventivo orientado a minimizar las consecuencias derivadas de la actual situación económica» (Álvaro, 1992, pág. 153).

This page intentionally left blank

CAPÍTULO XXI

Psicología política

INTRODUCCIÓN

Los psicólogos han hecho psicología política con más frecuencia de la que se suele reconocer, aunque a menudo iba oculta tras un falso discurso científico políticamente aséptico y libre de valores. Los ejemplos de ello son numerosos (Jiménez Burillo, 1996a, pág. 220): uno de los más conocidos es el bochornoso «programa de investigación» que se ha llamado «el racismo de la psicología». Los nombres son bien conocidos: Galton, Pearson, McDougall, Terman, etc., «científicos puros» ellos, defensores de la esterilización de los «inferiores» unos, enemigos acérrimos de los «programas compensatorios» todos. Su tarea no ha sido estéril, pues su ideológico empeño ha tenido continuadores como Jensen o Eysenck, o, más recientemente, Murray y Herrnstein, autores ambos del «best-seller» *The bell curve: Intelligence and class structure in American life* (1984) (véase una interesante crítica a este libro en G. de la Dehesa, 1995). En el otro lado del espectro político tampoco faltaron manipulaciones político-psicológico-ideológicas. Así, en 1949 Stalin lanzó su plan de «Transformación de la Naturaleza», en cuya consecución operaban las doctrinas lamarckianas de Michurin y Lysenko, aprobadas por el Comité Central del PCUS. Según esta doctrina, las modificaciones ambientales se transmiten de padres a hijos dando como resultado final la creación del *hombre nuevo*. Es en este ambiente, concluye Jiménez Burillo, donde eminentes psicólogos soviéticos como Teplov, Rubinstein, etc., representaron deprimentes papeles exaltando o denostando, según las directrices del Comité Central, las ideas de Pavlov en cuanto a la reducción, o no, de la psicología a la fisiología, entre otros asuntos. Es más, casi siempre la psicología ha estado al servicio del poder, sobre todo del industrial y del militar, con lo que casi siempre la

psicología, y más aún si cabe la psicología social, ha sido psicología política. Sin embargo, la psicología política, reconocida explícita, pública e institucionalmente como tal, es relativamente reciente y más aún en nuestro país. Así, los textos de Psicología Política en castellano son pocos y recientes. En efecto, aunque el que tal vez sea el primero no tiene mucho más de veinticinco años (AAVV, 1971), sin embargo es en los 80 cuando comienzan a aparecer diferentes textos sobre el tema (Jiménez Burillo, 1983, Rodríguez González y Seoane, 1988; Montero, 1986, 1987), existiendo ya una disciplina en pleno desarrollo en los 90 (Sabucedo, 1996a, 1996b; Sabucedo y Rodríguez, 1997; Jiménez Burillo, 1996b; Seoane y Garzón, 1996; etc.).

DESARROLLO HISTÓRICO

A nivel histórico, podemos convencionalmente distinguir una larga etapa de antecedentes (Platón, Aristóteles, Maquiavelo, Hobbes, Spinoza, etcétera), y tres períodos, ya en nuestro siglo, una vez institucionalizadas como disciplinas autónomas la Psicología y la Política (Jiménez Burillo, 1996a, págs. 221 y sigs.):

a) *Primer período (1900-1945)*: probablemente haya sido el francés Gustavo Le Bon el primero en publicar un libro con el explícito título de *Psicología Política* (Le Bon, 1910). De ideología prefascista, este autor aceptó las ideas racistas de Gabineau e influyó marcadamente en las doctrinas de Hitler y Mussolini, sobre todo a través de su famosa obra *La Psicología de las multitudes* (véase Ovejero, 1997a). En concreto, Le Bon (1910, pág. 3) definió la Psicología Política como «el conocimiento de los medios que permiten gobernar de manera útil a los pueblos». Y en Estados Unidos debemos destacar a Harold Dwight Lasswell, nada menos que «el fundador» de la Psicología Política a juicio de Stone (1981). De la ingente obra de Lasswell destaca el libro que publicó en 1930, *Psicopatología y política* (1960), que, a juicio de Jiménez Burillo, contiene tan poca «psicopatología» como «política», ya que, en rigor, es un texto sobre psicología de los «políticos»: mediante entrevistas a personas dedicadas a la política, intenta Lasswell describir cómo determinadas experiencias en el desarrollo, especialmente en la infancia, son decisivas en la conducta política que se realiza en la edad madura. En consecuencia, la biografía de los políticos es algo crucial para el estudio de la política, aportando comprensión al tradicional análisis de las instituciones y sistemas políticos. Si en este libro defiende Lasswell que la conducta pública de los líderes políticos ha de verse siempre como «racionalización» de motivos privados, en una obra posterior (Lasswell, 1948) sostiene que los políticos tratan de compensar con su actividad un inconsciente sentimiento de inferioridad originado en traumáticas experiencias infantiles. Así, su carrera política no es otra cosa que pura «racionalización», en términos de bien público, de profundos motivos pri-

vados. Los políticos, pues, serían personas infantiloides con una perpetua e insaciable necesidad de reconocimiento social.

b) *Segundo período (1946-1977)*: aunque los años 40 y 50 en Estados Unidos fueron «ambientalistas» en la explicación del comportamiento, la psicología prácticamente ignoró los temas políticos, probablemente como una de las consecuencias de la «guerra fría». Sin embargo, si tuviéramos que destacar algunos temas en este período serían, indiscutiblemente, el de la relación entre la participación política y el comportamiento de voto, por una parte, y la personalidad autoritaria, por otra. Como de este segundo tema ya hemos hablado, nos detendremos brevemente en el primero. En efecto, aunque ya desde los años 30 y 40 existían estudios sobre la conducta de voto, es en las décadas siguientes cuando se consagran dos famosísimas escuelas de análisis de la conducta electoral: por una parte, el Grupo de Columbia (Lazarsfeld, Berelson, etc.), autores del clásico *The People's Choice* (1948), para quienes son las variables demográficas y sociológicas (estatus social, religión, lugar de residencia, etc.) las decisivas a la hora de predecir el voto de los ciudadanos, y, por otra, la Escuela de Michigan (Campbell, Converse, Miller, Stokes, etc.), que publicaron también un libro no menos famoso que el anterior, *The American Voter* (1960), en el que, después de criticar al Grupo de Columbia, introdujeron variables psicológicas en su explicación de las preferencias electorales, fundamentalmente estas tres: las actitudes políticas, la identificación con los partidos y los sentimientos de eficacia política. Este período contempla dos hechos importantes que reflejan el desarrollo innegable de esta disciplina: en 1968 la Asociación Americana de Ciencia Política ofrece ya la «Psicología Política» como categoría profesional a sus miembros, y cinco años después aparece el que es considerado como el primer manual de psicología política: el de Knutson (1973).

c) *Tercer período (1978-1998)*: todo lo anterior «culmina, a finales de la década (de los 70), en unos acontecimientos decisivos para la disciplina, que así inicia una nueva etapa en su desarrollo: su consolidación como especialidad académica independiente» (Jiménez Burillo, 1996a, página 230) (véanse recientes análisis de la disciplina en Kressel, 1993; Iyengar y McGuire, 1993; y Sabucedo, 1996a). El primero es la fundación, en enero de 1978, de la Sociedad Internacional de Psicología Política (ISPP), con Jeanne Knutson como presidenta y Lasswell como presidente honorífico. Y el segundo es la fundación de la revista *Political Psychology* órgano oficial de expresión de la sociedad (actualmente existen diferentes revistas en este campo, incluso en nuestro país tenemos una, *Psicología Política*, editada en Valencia por la profesora Adela Garzón).

PSICOLOGÍA POLÍTICA: DEFINICIÓN Y ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN

Pero ¿qué es realmente la Psicología Política? A pesar de que, como suele ocurrir en tantos otros casos, no resulta fácil definir intencionalmente esta disciplina, algunos autores sí lo han intentado. Así, por no mencionar sino sólo dos, para Deutsch (1983, pág. 240), «la Psicología Política tiene por objeto el estudio de la interacción de los procesos políticos y psicológicos», mientras que para Iyengar (1993, pág. 3), «la Psicología Política es un campo de investigación en la intersección de la Ciencia Política y la Psicología». En cuanto a los ámbitos de actuación y/o investigación, no resulta fácil mencionarlos todos, máxime cuando la disciplina está en creciente expansión, lo que viene agravado por el hecho de que «todo es política». Sin embargo, podemos aclarar algo las cosas si tenemos en cuenta la distinción que hacía Martín Baró (1991) entre estas tres posibles formas de entender el comportamiento político: *a)* El comportamiento político es todo aquel que se realiza dentro del Estado, pudiendo ser sus protagonistas tanto los individuos como organizaciones de diferente tipo. Todas las conductas, pues, serían políticas; *b)* podríamos también entender la conducta política como aquella en la que de alguna manera interviene el poder. Según este enfoque, también serían políticos todos los comportamientos, dado que el poder es ubicuo (Ibáñez, 1982b) y dado que, como dice el propio Martín Baró, todo comportamiento interpersonal o intergrupal supone algún grado de poder, por mínimo que sea; y *c)* por último, según esta tercera forma de entender el comportamiento político, sería política toda conducta que tuviese algún efecto significativo sobre el sistema social, bien para mantenerlo bien para cambiarlo. Pero esto tiene un problema, como bien señala Sabucedo: no serían políticos los comportamientos que fracasaran en su intento de influir en el orden social. En consecuencia, también a mí, como a Sabucedo, me parece importante no tanto influir en el sistema como actuar con la intención de influir en él.

Por tanto, como vemos, no resulta fácil definir qué es la Psicología Política. Sí resulta más fácil y, a mi modo de ver, más interesante, analizar qué hacen quienes se autodefinen como psicólogos políticos, cuáles son sus líneas de investigación así como sus campos de actuación. Pues bien, de la docena de manuales de Psicología Política publicados durante los últimos veinte años podemos extraer estos temas: personalidad y política, socialización política, anomia y alienación, participación política, violencia y revolución, política internacional, psicohistoria y el holocausto, ambientes íntimos y conducta política, significados del poder negro, ideología política, voto y opinión pública, afecto y juicio político, etc. Y a todo ello habría que añadir que probablemente el futuro próximo contemple algunos cambios importantes como consecuencia de las profundas transformaciones sociales que se están produciendo en los últimos años, que están llevando a una sociedad postindustrial y posmoderna, lo que parece estar produciendo una fuerte crisis de la democracia (véase Beyme, 1994; Hollinger, 1994).

Por su parte, Deutsch (1983) examinó los contenidos de diversos congresos de la Sociedad Internacional de Psicología Política, así como de la revista que edita esta sociedad, *Political Psychology*, y de diversos manuales, encontrando que los temas más estudiados eran los siguientes:

1) *El individuo como actor político*: aquí se incluirían una serie de temas que tienen como denominador común interesarse por los determinantes y consecuencias del comportamiento político individual (socialización política, participación política, comportamiento electoral, influencia de los medios de comunicación, etc.).

2) *Movimientos políticos*: en este caso la unidad de análisis ya no es el individuo sino el grupo, más en concreto aquellas asociaciones de individuos que interactúan para promover, controlar o evitar cambios en el medio social y cultural. Más específicamente, la crisis de confianza en los partidos políticos y en las instituciones está haciendo que surjan con fuerza una serie de movimientos sociales como el ecologista, el feminista o el pacifista, organizados con frecuencia en diferentes ONGs, o incluso que resurjan algunos movimientos típicos del siglo pasado, como los nacionalismos.

3) *El político o el líder*: también han mostrado los psicólogos políticos un gran interés en conocer las personalidades, el estilo y los rasgos más característicos de los hombres y mujeres que desempeñan cargos de responsabilidad en la vida política, destacando aquí los estudios sobre psicobiografía y psicohistoria (véase Garzón, 1988), como, por ejemplo, los conocidos estudios sobre Hitler, Nixon, Napoleón, Lenin, etc.

4) *Coaliciones y estructuras políticas*: se trata sobre todo de analizar las asociaciones y coaliciones entre políticos así como los procesos psicopolíticos que están actuando en la formación de esos grupos y los nexos de unión entre los líderes y sus seguidores.

5) *Relaciones entre grupos políticos*: se refiere Deutsch con ello a las relaciones que existen entre grupos políticos, tanto nacionales (por ejemplo, relaciones entre los partidos políticos, entre sindicatos, etc.) como internacionales (sobre todo han interesado los conflictos, desde meras disensiones diplomáticas hasta la guerra).

6) *Los procesos psicopolíticos*: se trata aquí de analizar los procesos individuales y colectivos implícitos que afectan al comportamiento político (percepción y cognición, toma de decisiones, persuasión, aprendizaje, etc.).

7) *Estudios monográficos*: con esta categoría quiere hacer hincapié Deutsch en un hecho significativo en la agenda de intereses de la psicología política: la atención prestada a casos concretos que, en un momento determinado, despiertan el interés de los psicólogos políticos, pero subrayando que estos episodios no son vistos de forma aislada y particular, sino que sirven para ilustrar el funcionamiento de procesos psicopolíticos más generales.

CONCLUSIÓN

La Psicología Política es académica e institucionalmente una disciplina joven, pero que está alcanzando un reconocimiento y relevancia crecientes, tal vez, como apunta Sabucedo, por su capacidad para explicar aspectos de tanta trascendencia social como la influencia de los factores psicológicos en la conducta política y, a la inversa, la de los procesos políticos en los psicológicos. Temas como la participación política o el interés por la política, fundamentos del sistema democrático, por fuerza deben suscitar el interés de muchas personas, particularmente de los psicólogos preocupados por lo que ocurre en nuestra sociedad actual. «La Psicología Política, pues, es una disciplina “posible”. Y lo es porque, entre otras razones, sus cultivadores no han logrado establecer unos comunes objetivos disciplinarios. Entre los muchos “desafíos del 2000” podría incluirse el logro de objetivos comunes por parte de los psicopolitólogos» (Jiménez Burillo, 1996, pág. 249).

CAPÍTULO XXII

Psicología social jurídica

INTRODUCCIÓN

Aunque de alguna manera siempre hubo interés por relacionar los procesos psicosociales y los jurídicos (véase Clemente y Martín, 1990), y a pesar de que existen importantes antecedentes, incluso en España (Mira, 1932), sin embargo, el psicólogo social se ha mantenido tradicionalmente al margen de las cuestiones legales y de las cuestiones jurídicas, y sólo recientemente ha empezado a preocuparse por este campo, eso sí, cada vez más. De hecho, hay que esperar a 1980 para que apareciese en nuestro país el segundo manual, tras el de Mira, de psicología jurídica, el de Muñoz, Bayés y Munné (1980). Pero con el crecimiento de la psicología social y su expansión sobre todo por los ámbitos aplicados está surgiendo también aquí una cada vez más potente psicología jurídica, que es «el estudio de los supuestos psicológicos del Poder Judicial así como el análisis de los procesos cognitivos y la conducta de los actores de la Sala de Justicia que cristalizan el marco ideológico del Sistema Judicial al aplicar sus leyes a los fenómenos de interacción social» (Garzón, 1985a). Y es que las implicaciones mutuas entre el mundo jurídico y el de la psicología son numerosas. Como acertadamente señala Sobral (1996, pág. 254), «a fin de cuentas, el derecho y los sistemas de administración de justicia no son más que intentos, decantados y cristalizados a través de un proceso histórico, de regular la convivencia social, de reducir y resolver el conflicto que la interacción produce inevitablemente... No hace falta ser muy psicologicista, ni caer en tentaciones corporativas, para concluir que los conocimientos sobre el comportamiento deben ser una herramienta fundamental en el análisis y comprensión de este proceso. La psicología se sitúa así en una atalaya privilegiada desde la que observar a sujetos, grupos e instituciones implicados.

Y, desde luego, esa psicología que lleva lo *social* por apellido no puede renunciar a tener como alguno de sus objetivos más queridos aquello que tenga que ver con la ley: su inspiración, su violación y castigo, la prevención del delito, sus causas y explicaciones, las instituciones carcelarias, las posibilidades de reinserción de los delincuentes, etc.» (para una ampliación puede consultarse Bull, 1995; Clemente, 1995; Davies y cols., 1996; Sobral y Arce, 1990; Sobral, Arce y Prieto, 1994; Wrightsman, Nietzel y Fortune, 1994, etc.).

CAMPOS DE INTERVENCIÓN DEL PSICÓLOGO JURÍDICO

Aunque son muy numerosos los aspectos del mundo jurídico en los que la intervención de los psicólogos sociales puede ser relevante y en los que, de hecho, ya están trabajando algunos colegas, hace ya unos años Adela Garzón (1985b, págs. 76-77) afirmaba que existen básicamente cinco grandes campos de intervención del psicólogo jurídico: 1) *Psicología de la testificación*: es el estudio de los procesos cognitivos implantados en la reconstrucción de unos hechos (fenómenos de identificación, reconocimiento, reconstrucción de sucesos, etc.). Aquí, la psicología jurídica suele ser predominantemente de orientación cognitiva; 2) *Análisis de factores sociales y demográficos de jueces y jurados*: estudia temas como los fenómenos de disparidad de sentencias, veredicto y culpabilidad, ideología y veredicto, etc. Aquí predomina una orientación sociológica y de psicología diferencial; 3) *Estudio de la conducta individual de los jurados*: donde psicólogos tanto sociales como cognitivos están poniendo de manifiesto los sesgos legales (inherentes a las características de los sistemas judiciales) y extralegales (cognitivos y sociales) en sus juicios sobre la culpabilidad o inocencia del acusado; 4) *Estudio del comportamiento del tribunal del jurado*: en este ámbito predominan los análisis de los psicólogos sociales poniendo de manifiesto la influencia y efectos de la interacción de grupo (el tribunal es ahora la unidad de análisis) en sus juicios y decisiones. Hoy día este ámbito ha adquirido un interés creciente a raíz de la implantación del jurado en el mundo judicial de nuestro país; y 5) *Estudio de la percepción de juicios*: intenta ver los factores que inciden en la evaluación, confianza y satisfacción que los ciudadanos tienen con una institución social y política que presumiblemente les defiende y ampara. En este área de trabajo están teniendo especial relevancia las teorías de la equidad y justicia retributiva. A ello habría que añadir un sexto campo, el referido a todo lo concerniente a la delincuencia y al sistema penitenciario (véase Jiménez Burillo y Clemente, 1986).

Como vemos, las competencias del psicólogo en el ámbito jurídico son amplias y diversas. Para analizarlas, dado que aquí no queremos hacer sino una mera aproximación introductoria a este campo, nos será altamente clarificador el siguiente ejemplo, tomado de Sobral (1996): Acaba de cometerse un crimen en plena calle. Un atracador quiere robarle el bolso a una

señora, no lo consigue al primer intento, la señora ofrece resistencia, el ladrón saca un arma y dispara, dejándola malherida. Al intentar darse a la fuga en una moto choca contra otro vehículo, pero consigue alejarse. Unos días después, una persona es detenida como sospechosa. Diseccionemos, con Sobral, la escena en sus componentes, extrayendo las implicaciones que ahora nos interesa:

a) Tenemos un delito y un delincuente, ¿puede la psicología ayudarnos a comprender mejor este aspecto esencial de la situación, los motivos del delincuente, sus características, las causas y/o razones de su comportamiento? Aquí entraría toda la psicología de la delincuencia (teoría del etiquetado, patología social, etc.) (véase Romero, 1996; Farrington, 1996).

b) Tenemos también unos testigos del suceso que contarán, evidentemente a su manera, lo sucedido, describirán al agresor, después tendrán que identificarlo y, llegado el caso, tendrán que convencer a los jueces y/o jurado de la credibilidad de su narración. En este ámbito son particularmente útiles las aportaciones de la psicología de los procesos de percepción y memoria, así como, sobre todo, la psicología social de la percepción social y la formación de impresiones.

c) El sospechoso detenido será juzgado, bien por un juez que emitirá un veredicto e impondrá una pena, bien por un jurado que emitirá un veredicto mientras el juez determinará la sentencia. ¿Puede decirnos algo la psicología sobre este proceso de juzgar y sentenciar, sobre sus condicionantes y determinantes, sobre el papel de los abogados en ese contexto o, finalmente, sobre el papel de los propios psicólogos como «testigos expertos» en tales situaciones? Aquí nos serán sumamente útiles las aportaciones de la psicología de grupos, particularmente, en el caso de jurados, el estudio de algunos procesos grupales como el pensamiento de grupo o la polarización colectiva (véase Ovejero, 1997a, capítulo 6), el estudio de los procesos de toma de decisiones en el caso de los jueces (véase De Paúl, 1996) o el estudio de los procesos de persuasión (véase Sobral y Prieto, 1993).

d) Existen también percepciones y reacciones ante la criminalidad. Pues bien, hay datos, incluso en nuestro país, que parecen mostrar que al acusado podrían esperarle desde seis meses de cárcel hasta doce años, dependiendo única y exclusivamente del juez que ha estudiado su caso (véase Sobral y Prieto, 1994).

Analizadas las fuentes de esta variabilidad, la principal contribución a esta disparidad provino de las diferentes ideologías (filosofías penales) mostradas por los jueces respecto al papel de la justicia en relación con el mantenimiento del orden social, al carácter retributivo y ejemplarizante de la pena, al papel disuasor de la cárcel y, en general, de las creencias respecto a las posibilidades de rehabilitación y reinserción de los delincuentes, modulado todo ello por el sexo y la edad. Como botón de muestra, las juezas de la muestra doblaron en promedio la dureza de las sentencias de sus colegas varones en el caso de un varón acusado de abusos sexuales, mientras que fueron sustancialmente más leniles con una ludópata acusada de cometer un desfalco (Sobral, 1996, pág. 261).

e) Uno de los posibles resultados del proceso penal es que el acusado termine en la cárcel, una institución a la que muchas constituciones progresistas y leyes penitenciarias de países democráticos conceden la función de servir al mantenimiento del orden social al tiempo que se pretende la reeducación del interno, preparándole para su vuelta a la libertad y para su reinserción social. Pues bien, durante los últimos cincuenta años

se han desarrollado notables esfuerzos por introducir las aportaciones de la psicología en las prisiones; sobre todo aquel tipo de aportaciones dirigidas a la evaluación del comportamiento y otras características psicológicas de los internos, bien con finalidades diagnósticas, bien de selección laboral, bien para la siempre difícil tarea de pronosticar sus probabilidades de reincidencia en su futura libertad. Otra línea de trabajo ha consistido en todo un conjunto de intervenciones terapéuticas sobre los presos, con el propósito de producir en ellos determinados cambios en su conducta, habilidades o ajuste psicológico. Además, la psicología ha analizado e intervenido sobre determinados parámetros de la prisión como organización (Sobral, 1996, pág. 263) (véase Redondo, 1994, 1995).

f) Finalmente, no olvidemos que en la escena tenemos también una víctima, es decir, alguien que con frecuencia es solamente una preocupación secundaria para los sistemas de administración de justicia. ¿Puede la psicología ayudar a tales sistemas a diseñar formas de actuación en que la víctima no sea la eterna olvidada?, ¿puede prevenir el proceso de *victimización* e intervenir con éxito razonable sobre algunos de los problemas causados a tales víctimas? Como señala Sobral, en la medida en que sospechosos y condenados afortunadamente gozan de garantías y derechos cada vez mayores, se ha ido generando en las sociedades democráticas occidentales una duda acerca de la equidad con que son tratadas las víctimas. Preocupadas por el delito y por sus causas, por los jueces, por la rehabilitación del delincuente, por las reacciones de la sociedad ante el delito, etc., las ciencias sociales han tendido a considerar, por acción u omisión, a las víctimas como un protagonista secundario (para evitar este error véase Herrero, 1994).

LA ACTIVIDAD JUDICIAL COMO UN PROCESO PSICOSOCIAL

De lo dicho anteriormente me gustaría destacar un tema, el de la psicología de las sentencias judiciales, por la enorme relevancia social y hasta política que ello tiene y porque ha sido muy poco estudiado, desafortunadamente, por nuestra disciplina (Garrido y Herrero, 1995). Como decía un juez que participaba como sujeto en un estudio de psicología, «tú pones a dos magistrados sentados uno junto a otro ante el mismo conjunto de hechos, las mismas circunstancias, la misma persona y pueden dar dos sentencias enteramente diferentes». Ello es sumamente grave pues socaba la confianza de los ciudadanos en la justicia, dado que, ingenuamente, son muchos los que aún creen en la imparcialidad y objetividad de la justicia.

De ahí la importancia y hasta necesidad de una psicología de las sentencias o del sentenciar. De hecho, como sostiene Garrido (1993, pág. 16), «si las sentencias estuvieran determinadas por los hechos objetivos, como pretenden la sociedad y el legislador, no se explicarían las disparidades entre ellas». En consecuencia, la psicología del sentenciar ha cobrado interés últimamente, dado que se ha convertido en un auténtico problema social, incluso de alarma social (Stephenson, 1992). La gravedad del asunto proviene de la enorme injusticia que conlleva, pues como concluyen Leng y colaboradores (1992), quienes carecen de poder reciben de los jueces un peor trato. Y es que no podemos olvidar que la actividad judicial no es sino un proceso psicosocial, en el que influyen más elementos de los que se dice.

Existe mucha ingenuidad a la hora de percibir el quehacer judicial, dado que, en contra de lo que muchos cándidamente creen, en la aplicación de las leyes generales a casos concretos intervienen muchos factores ajenos tanto a los hechos juzgados como a las propias leyes. Así, en un estudio de campo, Kerr puso de manifiesto la incidencia de factores psicológicos y sociales en las decisiones judiciales. Y lo que es más grave es que estos factores parecen estar muy relacionados con las tasas de condenas y absolución de los procesos judiciales. Y es que, como subrayan Garzón y Seoane (1988), la actividad judicial, más que un proceso meramente formal, es un proceso social. Y como en todo proceso social, también en éste los grupos de diferente tipo (sociales, políticos, laborales, etc.) intentarán influir a través de diferentes medios en las decisiones judiciales que pueden afectarles de cara a que tales decisiones puedan beneficiarles. «En definitiva, este modelo parte del supuesto de que un sistema judicial no puede explicarse a partir de lo que ocurre en la sala de justicia, sino que es una organización más compleja que está avalada por una dinámica social y política; está inmersa en un sistema social más amplio cuyos elementos centrales es necesario incorporar para explicar la dinámica de los procesos judiciales. Los sistemas judiciales son organizaciones derivadas de un sistema político, y como tales inciden no sólo en los sujetos concretos sino en el sistema normativo de las interacciones sociales» (Garzón y Seoane, 1988, pág. 319). De hecho, existen distintas formas a través de las cuales las organizaciones y grupos sociales intentan influir en las decisiones judiciales: una muy directa consiste en influir en la asignación de jueces y magistrados próximos que dirijan las propias organizaciones judiciales o que presidan los tribunales en casos judiciales concretos, otra es la implicación directa de esos grupos en cualquier tipo de litigio (social, laboral, etc.), utilizando los procesos judiciales como un campo para la propia acción política, etc.

Por otra parte, la psicología jurídica debe ocuparse también del estudio de las leyes como sistemas ideados para el control y la regulación social, al servicio del poder. Y no olvidemos que la psicología jurídica puede convertirse, al menos en ciertos ámbitos como el penitenciario, en lo que llamaba Althusser un aparato ideológico del Estado, cuando no abiertamente en un mecanismo del poder para, en términos foucaultianos, vigilar antes que castigar.

CONCLUSIÓN

En definitiva, estoy de acuerdo con Jorge Sobral (1996, pág. 266), en que «tiene uno la sensación de que la sociedad debería apostar por la psicología y, más concretamente, por la psicología social, si quisiera lograr una comprensión progresivamente más cabal de todo aquello que se relaciona con los sistemas de regulación de la convivencia social, es decir, con el mundo de las leyes y su aplicación: una justicia mejor en un mundo más libre y solidario». Ahora bien, también coincido con Ibáñez (1987b) en que aunque la consolidación de una psicología especializada en el campo del Derecho presenta muchos aspectos positivos, también conlleva algunos peligros relacionados entre sí, uno más academicista y otro más «político». El primer peligro no es específico de la relación entre psicología y derecho, sino de todos los procesos de especialización y profesionalización de la psicología, aunque aquí adquiere matices particulares. En efecto, añade Ibáñez, lo que se intenta demostrar normalmente es que los conocimientos producidos por las ciencias psicosociales pueden aplicarse con utilidad para resolver algunos problemas específicos de tal o cual área. Además, a partir del momento en que un núcleo ha conseguido cristalizar en el seno de una especialidad, su desarrollo tiende a autonomizarse y a volverse relativamente independiente de la ciencia de la que proviene, con todos los inconvenientes que ello conlleva. Es lo que ha pasado con la psicología jurídica, aunque algo similar deberíamos decir de las demás aplicaciones psicosociales (psicología política, laboral, ambiental, etc.). De hecho,

es innegable que la relación entre el derecho y los saberes psicosociales ha sido hasta el presente una *relación de tipo esencialista instrumental*, basada en el supuesto de que los saberes psicosociales son *funcionales* para el correcto proceder del dispositivo jurídico. Los saberes psicosociales pueden informar con provecho, y por ello mejorar, el quehacer judicial en casi toda su extensión. Esta línea de colaboración es, sin duda, fructífera, pero con la condición de que no haga perder de vista lo que debería constituir la preocupación esencial y la aportación más genuina de las ciencias psicosociales a la problemática del derecho: instituir el campo del derecho como *objeto de análisis psicosocial*.

Es lo penal como construcción social, es la institución jurídica como institución social, son las prácticas jurídicas como prácticas sociales, es, en definitiva, el propio derecho como producto y como proceso social, quienes se perfilan como objeto de conocimiento, directo y global, para las ciencias psicosociales, independientemente de toda finalidad aplicacionista. No ya una psicología social al servicio de las prácticas jurídicas, sino una psicología social del fenómeno jurídico como tal, sencillamente porque las propias características del derecho lo constituyen en objeto de análisis psicosocial» (Ibáñez, 1987b, págs. 15-16). Por otra parte, tampoco podemos olvidar, como ya hemos dicho, la posibilidad de que la psicología

gía jurídica se ponga al servicio del perfeccionamiento de los aparatos represivos. «Se trata por tanto de que las ciencias psicosociales empiecen a desplegarse en otro espacio, en un espacio distinto al que han venido explorando hasta ahora, en un espacio en el que tan sólo la filosofía del derecho y la sociología del derecho se han adentrado, de momento, desde sus propias perspectivas. Se trata, concretamente, de que la psicología social efectúe una *problematización* psicosociológica del derecho y no se limite a contribuir a su mejor funcionamiento» (Ibáñez, 1987b, pág. 16).

This page intentionally left blank

CAPÍTULO XXIII

Psicología social de la salud

INTRODUCCIÓN

«La psicología social de la salud es la aplicación específica de los conocimientos y técnicas de la psicología social a la comprensión de los problemas de salud, y al diseño y puesta en práctica de programas de intervención en ese marco» (Rodríguez-Marín y García, 1996, pág. 352). Actividades como la promoción de la salud, prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de la enfermedad, y la mejora del sistema de cuidado de salud son el resultado de las interacciones entre los profesionales y los usuarios del sistema de salud, y se desarrollan en dicha interacción. Por otra parte, la conducta relacionada con la salud y la enfermedad se aprende y se realiza en un contexto social. De ahí que «un abordaje psicológico puramente individual probablemente sólo ofrecería una perspectiva muy limitada de las relaciones entre conducta y enfermedad» (Rodríguez-Marín, Martínez y Valcárcel, 1990). Además, la circunstancia sociocultural determina, entre otras muchas cosas, las actitudes y las conductas del individuo relacionadas con la salud y la enfermedad, ya que da contenido a los propios conceptos de salud y de enfermedad, lo que proporciona, por ejemplo, el papel social de enfermo e incluso determina a menudo la aparición de nuevas patologías como la hiperactividad, e incluso de algunas epidemias «funcionales». Además, es también el contexto socio-cultural el que asigna un contenido «estigmatizante» a determinadas enfermedades, como en su momento fueron la lepra o la tuberculosis, y ahora el SIDA; y el que señala cuáles son las causas «bien vistas» de otras enfermedades. Así, algunas causas de muchos problemas de salud no están «mal vistas», como es el caso del estrés en medios urbanos y sobre todo en el caso de personas de alto nivel cultural, profesional y/o social y económico. «En

suma, tanto en términos generales como en términos específicamente referidos al binomio salud/enfermedad, la conducta del hombre sano y la conducta del hombre enfermo no pueden comprenderse si se las separa de su circunstancia sociocultural» (Rodríguez-Marín y García, 1996, pág. 353). De ahí la importancia de la psicología social en este campo.

PSICOLOGÍA SOCIAL Y SALUD FÍSICA

Aunque ciertamente salud física y salud mental son absolutamente inseparables, por razones didácticas y de exposición las analizaremos separadas. La salud física y su curación han sido cuestiones que han estado tradicionalmente fuera del ámbito de los psicólogos y de los psicólogos sociales. Eran asuntos exclusivamente de medicina. Sin embargo, hoy día son muchas las personas que no dudan de que la salud y la enfermedad no son cosas exclusivamente de los médicos. Y son justamente los propios médicos los que mejor lo saben, ya que diariamente constatan que la enfermedad y la salud humanas no son meras cuestiones orgánicas, biológicas, bioquímicas o fisiológicas, sino que son algo más: son también cuestiones psicológicas y sociales y, desde luego, *psicosociales*. Enfocar el tema de la salud desde un dualismo cartesiano que distingue tajantemente entre *problemas psicológicos*, cuyo origen está en la *mente* (depresión, ansiedad, etc.) y *problemas físicos*, cuyo origen se encuentra en el organismo corporal (traumatismos, enfermedades de los órganos, de los tejidos, etc.) es, además de falsa y simplista, muy ineficaz, dado que las enfermedades, tanto las físicas como las mentales, son, en mayor o menor medida, *psicosociosomáticas*. De ahí que no deba extrañarnos que en el proceso de curación de las enfermedades sean aspectos totalmente centrales las relaciones personales del enfermo, así como sus procesos de comunicación, ya que fue precisamente su ausencia o su disfuncionalidad lo que en gran medida posibilitó o incluso potenció esas enfermedades.

Por otra parte, suele reconocerse generalmente que uno de los problemas fundamentales de los actuales sistemas sanitarios en todo el mundo es precisamente la enorme insatisfacción que existe en los enfermos hacia las relaciones personales y los procesos de comunicación entre el médico y el paciente, lo que, a su vez, contribuye fuertemente al otro gran problema de las actuales instituciones sanitarias: la poca y/o deficiente obediencia a las instrucciones del médico por parte de los enfermos. De hecho, uno de los elementos más centrales en la curación de un enfermo es precisamente el grado en que sigue las recomendaciones o consejos del médico, lo que está muy relacionado con los beneficios que el cuidado médico les podría proporcionar. Pero resulta que el grado en que el paciente sigue las instrucciones del médico dependerá de una serie de factores psicosociales como son la relación y comunicación médico-paciente, la satisfacción del paciente con el trato que recibe por parte del médico, la cantidad y calidad de información que se le proporciona, etc. Además, difícilmente se entenderá el

papel que la psicología y la psicología social deben jugar en el ámbito de la salud, y particularmente en el de la salud física, si no partimos de un nuevo concepto de salud, diferente al tradicional. Tradicionalmente se ha definido la salud como «ausencia de enfermedad», tal vez porque la gente entiende mejor el concepto de «enfermedad» que el de salud. De hecho, «percibimos» mejor el dolor que tenemos en la muela que la salud de nuestras muelas cuando no nos duelen. La enfermedad suele asociarse a sensaciones como el malestar, el dolor, la incomodidad, la fiebre, etc., claramente perceptibles y que además inciden directa y negativamente en nuestra capacidad funcional y la de nuestros órganos. En cambio, el estado de salud «no se percibe».

Sin embargo, el concepto de salud ha cambiado desde comienzos de siglo a nuestros días, habiéndose añadido al elemento biológico, el psicológico y el social. De hecho, ya en 1948, en el Congreso de Constitución de la Organización Mundial de la Salud, se definió la salud como «el estado de absoluto bienestar físico, mental y social, y no la mera ausencia de enfermedad». Y ello es así porque, sobre todo tras la Segunda Guerra Mundial, las principales causas de morbilidad y mortalidad en los países desarrollados ya no son las enfermedades infecciosas, como ocurría a principios de siglo (tuberculosis, etc.), sino las crónicas (enfermedades cardíacas, etc.) en las que los factores psicológicos y sociales, principalmente los *estilos de vida*, ocupan un lugar realmente protagonista. Así, la conducta alimentaria, la conducta tabáquica, el consumo de alcohol o fármacos, o la falta de ejercicio físico, son claros ejemplos de comportamientos directamente vinculados al estado de salud/enfermedad. Por ello, podemos hablar de comportamientos de riesgo frente a poblaciones de riesgo, cuyo análisis correspondería a la psicología en general y a la psicología social en particular (véase Barriga y cols., 1990; Ovejero, 1987c; Rodríguez-Marín y García, 1995, 1996; etc.). Igualmente la promoción de la salud está muy relacionada con la *educación para la salud* o *educación sanitaria*, que es un campo de investigación y aplicación que ofrece enormes posibilidades a la psicología social de la salud. Tampoco podemos olvidar el relevante papel que la psicología social desempeña en el diseño y aplicación de programas comunitarios dirigidos, por ejemplo, a aumentar las donaciones de órganos, o a estimular la participación en campañas de detección precoz del cáncer. La utilización de recursos de la comunidad se ve facilitada, también, por el estudio del funcionamiento de los grupos y otros recursos de apoyo social ante enfermedades y discapacidades crónicas. Por último, nuestra disciplina puede contribuir también a la dinamización de equipos de autoayuda y equipos de apoyo, al uso de las redes de apoyo social como estrategia de generación de bienestar psicológico y social, y a la utilización de criterios de calidad de vida en la consideración de la enfermedad (Rodríguez-Marín, Pastor y López Roig, 1993).

Pues bien, uno de los factores que con mayor interés ha sido estudiado, dentro y fuera de España, en relación con el proceso de la enfermedad en general y, por tanto, en relación con su impacto psicosocial en cualquiera

de sus tramos, es el *apoyo social*. La idea de que el apoyo social puede contribuir tanto a la salud física como a la mental tiene su origen en un conjunto de trabajos que en los años 70 y 80 se llevaron a cabo sobre las redes sociales, la desorganización social y las necesidades sociales (Cassel, 1976, etcétera), a partir de los cuales se hicieron varias hipótesis. La hipótesis original decía que el apoyo social proporciona una «amortiguación» frente a los acontecimientos vitales estresantes, pero no tiene ningún efecto independiente, en ausencia de acontecimientos estresantes (Dean y Lin, 1977). Pero las investigaciones llevadas a cabo poco después por Henderson sugirieron la posibilidad de un efecto directo e independiente sobre la salud mental y/o la salud física, tanto si se experimenta un acontecimiento estresante como si no se experimenta. Una tercera hipótesis afirmaba que el apoyo social tiene un efecto terapéutico después de la aparición de un trastorno particular, acortando el episodio y reduciendo los síntomas. En definitiva, los efectos protectores del apoyo social parecen demostrados para numerosos aspectos de diferentes enfermedades, incluyendo mortalidad, enfermedades psiquiátricas, suicidio, accidentes, recuperación de la enfermedad, y enfermedad crónica (véase una ampliación de esta temática en Ovejero, 1990c; Barrón, 1996; Barrón y Chacón, 1992; López-Roig y cols., 1993a, 1993b; Perles y Gómez, 1995 y sus posibilidades futuras en Ridder y Schreurs, 1996).

Para terminar este apartado, veamos dos ámbitos realmente cruciales en los que la aportación de la psicología social al campo de salud es de primer orden (Di Matteo, 1979; Morales, 1985; Ovejero, 1990b):

a) *Relaciones médico-paciente*: Cada vez más los pacientes esperan de sus médicos que les dediquen tiempo, que les presten atención y que se interesen por ellos como personas, es decir, les piden una mayor implicación humana en sus relaciones interpersonales con ellos. De ahí que no nos debiera extrañar el hecho constatado de que la insatisfacción con la medicina en los países desarrollados, es mayor hoy día en que los médicos tienen a su disposición la tecnología médica más poderosa que jamás haya existido. Y es que los médicos suelen ser seleccionados y formados en las Universidades exclusivamente en función de sus habilidades científicas y sin tener en cuenta sus habilidades interpersonales, tan necesarias para cumplir satisfactoriamente sus tareas. Además, ello se agrava por el hecho de que a menudo los médicos poseen una visión muy estrecha de lo que es «lo científico», como si estudiar los aspectos psicosociales de la enfermedad y de los enfermos no fuera científico. Por el contrario, al menos a mi modo de ver, lo que realmente no es científico es ignorar estos aspectos tan centrales en el enfermar humano. Pero no se trata solamente de que el profesional sanitario tenga en cuenta que el paciente es una persona y lo trate como tal, sino también que considere que las relaciones interpersonales son una parte constitutiva del proceso básico de curación. Por tanto, ignorar factores psicosociales como las relaciones y la comunicación entre el médico y el paciente, no es sólo un error de ética o de cortesía, es, sin

duda, un error científico, como se ha mostrado repetidamente. Así, por no poner sino un solo ejemplo, Egbert y sus colaboradores encontraron hace ya años que la comunicación y la buena relación afectiva entre el anestesista y el paciente tenía una gran importancia en la recuperación posoperatoria. Es más, son muchos los estudios que muestran que los pacientes desean ante todo una buena relación y una comunicación eficaz con sus médicos, lo que produce en ellos, cuando se dan, una gran satisfacción con los cuidados médicos que reciben, satisfacción que ayuda poderosamente a reducir la ansiedad y el estrés en el enfermo, reducción que, a su vez, sería uno de los más importantes mecanismos intermedios que explicaría la fuerte relación, a primera vista un tanto extraña, existente entre la relación interpersonal, la comunicación y la transmisión de afecto por un lado, y la mayor eficacia médica, por otro. En conclusión, podemos decir que la clase de relación que se establezca entre el médico y el enfermo va a ser central en numerosas variables muy relacionadas con la salud del paciente, y entre esas variables podemos destacar el grado de seguimiento de las instrucciones médicas. Es decir, que un médico que desee que su labor sea eficaz deberá, ante todo, preocuparse por establecer unas buenas relaciones con los pacientes, tratándoles como personas, preocupándose por sus problemas, atendiendo a sus necesidades psicosociales, ocupándose por conocer su contexto social, etc.

b) *Comunicación médico-paciente*: en este proceso de relación positiva con el paciente, un factor crucial va a ser precisamente la existencia de una buena comunicación. De hecho, se ha mostrado que el elemento central que, a juicio de los pacientes, diferencia una consulta médica «buena» o «mala» es precisamente la adecuada comunicación médico-paciente. Si a ello unimos el hecho de que se ha encontrado, por ejemplo por parte de Pendleton, que el 80 por 100 de las dificultades que surgen en las consultas médicas son dificultades de transmisión de información, constataremos la enorme importancia que hoy día tiene el que los médicos se preocupen por mantener una eficaz comunicación con sus enfermos.

En definitiva, en el proceso de curación de una enfermedad van a jugar un papel fundamental una serie de procesos psicosociales que tienen que ver particularmente con las relaciones interpersonales del enfermo, como son sus relaciones y comunicación con el médico, lo que aumentará la satisfacción del enfermo, con la consiguiente reducción de la ansiedad y el estrés, y la mayor obediencia y seguimiento de las instrucciones médicas. Todo ello, obviamente, aumentará la eficacia del tratamiento médico.

PSICOLOGÍA SOCIAL Y SALUD MENTAL

«Podemos afirmar que los conceptos de salud y de enfermedad mental son tanto la expresión de problemas de tipo emocional, cognitivo y comportamental como realidades simbólicas, construidas cultural e históricamente en la propia interacción social. Las concepciones sobre la salud

mental varían según los enfoques teóricos y criterios de diagnóstico utilizados, las concepciones filosóficas, morales y psicológicas vigentes y los modelos médicos predominantes. El concepto de salud mental presenta una cierta ambigüedad en la medida en que dista de ser universalmente aceptado e incorpora en su definición aspectos valorativos. Como acabamos de señalar, varía según los autores y las distintas definiciones y modelos teóricos tanto psicológicos como sociológicos y médicos» (Álvaro y Páez, 1996, pág. 382). Reconociendo que la salud mental es, al menos en parte, una construcción social, simbólica e históricamente determinada, ésta puede ser vista desde cuatro perspectivas diferentes, aunque complementarias: como ausencia de malestar; como la manifestación de un bienestar subjetivo; como la exteriorización de una buena calidad de vida (por la importancia de este punto, véase una revisión reciente en Moreno y Ximénez, 1996) y, por último, como la presencia de un conjunto de atributos individuales positivos (véase una ampliación de estas perspectivas en Álvaro y Páez, 1996, págs. 383 y sigs.).

Entre las múltiples formas de intervención psicosocial en el ámbito de la salud mental está la modificación de los estilos de vida, lo que exige evaluar y transformar los contextos sociales y ambientales (familiar, urbano, laboral, etc.) implicados en su origen y mantenimiento (véase Fernández del Valle, 1996). Pero la intervención también puede darse en el nivel de las relaciones interpersonales: las interacciones que mantenemos con personas depresivas, por ejemplo, tienden a ser de rechazo o evitación, lo que refuerza aún más su sintomatología (véase Bas y Andrés, 1996). Modificar el tipo de interacción que mantienen las personas próximas a quienes tienen trastornos emocionales es algo importante para su salud mental, dado que estas estrategias son incompatibles con un modelo de intervención centrado en la persona.

De lo dicho en páginas anteriores se deduce que las formas de enfrentarse a situaciones estresantes y a la propia situación de deterioro de la salud mental dependen de características individuales. Ciertos sesgos cognitivos, déficit en habilidades sociales y estrategias de afrontamiento no adaptativas, aunque pueden tener un origen social, difieren de unas personas a otras y para su resolución es necesario una ayuda personalizada. Una de las funciones de los centros de salud mental integrados por equipos multidisciplinares formados por sociólogos, psicólogos y psiquiatras, debería ser precisamente ésta (Álvaro y Páez, 1996, pág. 402).

Así, por ejemplo, en el caso de personas con depresión y con alteraciones cognitivas caracterizadas por distorsiones en el procesamiento de la información recibida del medio, o pensamientos negativos recurrentes, la ayuda terapéutica debe ir orientada a la reestructuración cognitiva. Igualmente, el entrenamiento de las habilidades sociales (véase Caballo, 1991; Gil, León y Jarana, 1992) puede ser de utilidad en aquellos casos en que la conducta emitida por la persona no es la adecuada para reducir el estrés derivado de acontecimientos vitales negativos (Bas y Andrés, 1996). Y es

que, según esta perspectiva, una consecuencia de trastornos como la depresión es la reducción de las habilidades sociales, tanto en la emisión de conductas personales como en las relaciones interpersonales.

Otros campos de la salud en los que la contribución de la psicología social es indiscutiblemente eficaz es el de los estilos de vida, las actitudes hacia los servicios de la salud, la psicología comunitaria, la política sanitaria, etc. (Barriga y cols., 1990; Kaplan, 1995; De León y cols., 1005).

CONCLUSIÓN

Como hemos visto, pues, y dado que en los seres humanos tanto la salud como la enfermedad son fenómenos esencialmente psicosociales, la psicología social se convierte en una aproximación absolutamente ineludible a estos ámbitos. Como escribe Rodríguez Marín (1995, pág. 11), la psicología social es un marco conceptual y metodológico de aplicación sumamente útil en el análisis de los comportamientos de salud y enfermedad, que son, a su vez, centrales en la comprensión de los problemas individuales y colectivos en el campo de la salud. Y con ello nos referimos tanto a la salud física como a la salud mental. De ahí la pertinencia con la que tanto los médicos como los psicólogos clínicos deberían aproximarse a la psicología social para, cuando menos, completar su formación como profesionales de la salud. Y es que existen algunas variables u procesos psicosociales, como las relaciones interpersonales, la pertenencia grupal, las dimensiones organizacionales de los centros sanitarios, etc. (véase Ovejero, 1987c), que con frecuencia pueden llegar incluso a ser más importantes en el enfermar humano que los propios procesos biológicos.

This page intentionally left blank

CAPÍTULO XXIV

Ambiente físico y conducta social: psicología ambiental y ecología

INTRODUCCIÓN

La estrecha relación existente entre psicología social y psicología ambiental estriba, como sostienen Corraliza y Gilmartín (1996), en la indisolubilidad de la unidad entre la experiencia social y la experiencia espacial. La experiencia humana es, en gran medida, el lugar en la que ocurre: toda actividad humana tiene un *locus*. No olvidemos que el ambiente físico es una parte importante del contexto en que nos desarrollamos y actuamos, de tal forma que una parte de nuestra conducta y hasta de nosotros mismos depende, al menos en parte, de él (véase Jiménez Burillo, 1981b). Pues bien, la psicología ambiental es la disciplina que estudia las relaciones de los sujetos humanos con su ambiente. Pero no sólo estudia la influencia que el ambiente tiene sobre las personas, también la que ejercen las personas sobre el ambiente, sobre todo como consecuencia de la enorme preocupación que están suscitando desde hace unos años los efectos dramáticos de tal influencia (contaminación ambiental, deforestación galopante, posible cambio climático, eliminación de especies animales, etc.) (véase Attfield, 1994; Hernández y cols., 1994; etc.). En consecuencia, la psicología ambiental también pretende fomentar la responsabilidad ambiental en campos como el reciclaje, el ahorro de energía, etc. «En definitiva, estamos hablando de una disciplina en la que se define su objeto de estudio como el análisis de los fenómenos ligados a la actividad humana en tanto en cuanto se desarrolla en un contexto ambiental determinado» (Hernández, 1997, pág. 6). Por tanto, esta disciplina se orienta hacia el análisis de los problemas generados por la interacción con el medio (Pol, 1993), pero no se dedica sólo al estudio de problemas, sino que también ha propuesto

soluciones, principalmente en el ámbito del ambiente construido. En efecto, «otro aspecto en el que la investigación e intervención ha puesto de manifiesto la interdependencia entre persona y entorno, lo constituye la evidencia de cómo las condiciones estructurales (diseño, tamaño, organizaciones) y la distribución espacial pueden ser utilizados para promover los comportamientos deseados» (Hernández, 1997, pág. 8). La psicología ambiental, que hunde sus raíces en los movimientos norteamericanos ecologista y hippy de los años 60,

estudia el comportamiento social precisamente teniendo en cuenta este aspecto para el desarrollo de la actividad de la persona humana; la interacción con el ambiente en su conjunto, o con una parte del mismo, es crucial en la génesis y en la explicación del comportamiento social. Es difícil imaginar, por ejemplo, contenidos de la identidad social sin referencia al escenario, al marco que describe el «territorio» del grupo de ocupantes. En efecto, una parte decisiva de nuestra identidad se conforma en base a la interacción que establecemos con los lugares que creamos y habitamos (Corraliza y Gilmartín, 1996, pág. 410).

Un buen ejemplo de esto está en los estudios sobre satisfacción residencial que, con una gran cantidad de datos, subrayan la imposibilidad de disociar las variables del «barrio», descriptivas del entorno físico (véase Amérigo, 1995). Tal vez los lugares son insignificantes sin el uso que de ellos hagan las personas, pero también es cierto que es inimaginable la experiencia social completamente disociada de la experiencia ambiental. Y aquí se nos plantea ya un primer problema: hasta qué punto el ambiente es el *lugar* donde se realiza el comportamiento o incluso *determina* ese comportamiento: ¿somos nosotros quienes construimos nuestro ambiente o, más bien, nuestro ambiente el que nos construye a nosotros? «Una y otra perspectiva, ilustran los dos enfoques básicos presentes en el sustrato del ámbito de la psicología ambiental: el análisis del ambiente como variable dependiente (fruto de la actividad humana y ámbito de la misma), o el análisis del ambiente como variable independiente (determinante de la actividad humana, y escenario de la misma)» (Corraliza y Gilmartín, 1996, pág. 411).

PSICOLOGÍA AMBIENTAL Y PROBLEMAS MEDIOAMBIENTALES: PSICOECOLOGÍA

El interés y los dominios de la psicología ambiental se centran principalmente en tres aspectos relativamente relacionados entre sí (Corraliza y Gilmartín, 1996, pág. 420): el estudio del medio construido y sus implicaciones para el comportamiento humano, el desarrollo de modelos explicativos de los fenómenos de interacción del individuo y del espacio, y el estudio de aspectos específicos (dimensiones moleculares) del ambiente sobre el comportamiento humano, tales como los trabajos sobre los efectos del ruido, las variaciones climáticas o la calidad del aire. A ellos habría que añadir otro, relacionado con lo que podríamos llamar una *psicología ecológica*

gista. En efecto, en los años 80 la gravedad y preocupación social por los problemas medioambientales, así como los límites de las soluciones tecnológicas a los mismos, han permitido ver con claridad la pertinencia de una «psicología ambiental *verde*» (Pol, 1993). Así, la revisión de Sundstrom y colaboradores (1996b) ya incluye trabajos relacionados con campos que reflejan la proximidad a los problemas ambientales (el estudio de las actitudes ambientales, la gestión de espacios protegidos, la evaluación de programas de ahorro de recursos naturales, etc.). Es más, las contribuciones al *VI Congreso Nacional de Psicología Ambiental* que tuvo lugar en 1994 en Tenerife (véase Hernández, Martínez y Suárez, 1994) muestran la progresiva incorporación de psicólogos a la investigación e intervención en los problemas medioambientales. De ahí el enorme interés que tendría incluir aquí un análisis serio y profundo de lo que significa el ecologismo así como de sus perspectivas futuras, cosa que no podemos hacer ya que ello nos obligaría a alargar en exceso este capítulo. Baste decir que no hay un solo pensamiento ecologista, sino muchos, desde lo que podríamos denominar un ecofascismo a aquel que enlaza con el socialismo mal llamado utópico y las corrientes supervivientes del anarquismo.

Pues bien, los psicólogos y los psicólogos sociales tienen muchas cosas que aportar a la solución de uno de los principales problemas que hoy día acucian a la humanidad: el problema medioambiental (contaminación, derroche y escasez de recursos fundamentales como el agua, la energía, los alimentos, etc.). Más en concreto,

el agotamiento de algunos recursos naturales finitos, el impacto sobre los ciclos del agua o del aire, la pérdida de biodiversidad, la desaparición de paisajes y ecosistemas singulares, la deforestación y la desertización o problemas ambientales globales como el efecto invernadero, la lluvia ácida o la pérdida de la capa de ozono, son elementos constitutivos del escenario de la crisis ambiental actual, que no tienen un origen natural, ni tampoco dependen del azar. Son fenómenos claramente originados por el hombre y por sus formas de relación con el medio que la cultura ha ido creando a lo largo de los tiempos (Castro, 1997, pág. 39).

Por consiguiente, es el hombre quien debe cambiar tanto su conducta como su relación con el medio de cara a solucionar tales problemas y en esta tarea la aportación de la psicología ambiental es realmente inestimable.

En definitiva, como vemos y como señala Dunlop (1993), el hecho de que el ambiente natural sea, al menos tal y como hoy lo conocemos, el resultado de ambiciones humanas, deseos, actuaciones y actitudes significa que está en nuestras manos mejorar su situación. De hecho, ya hace unos años que se viene insistiendo en psicología ambiental en que gran parte de los problemas ambientales tienen soluciones conductuales (véase un estudio concreto reciente en Hernández y cols., 1997), lo que no sólo justifica, sino que hasta exige, la intervención del psicólogo y, más aún si cabe, la del psicólogo social (sobre la cobertura legal del psicólogo ambiental, véase Moreno, 1997). Es más, como señala Corraliza (1997), si hay algo que uni-

fica, más allá de las desdibujadas diferencias ideológicas en el momento presente, es la preocupación social, ampliamente extendida, por los problemas ambientales. Es en este punto en el que resulta pertinente la demanda de contribuciones de los psicólogos que se sitúen en el punto intermedio entre la imposición de soluciones tecnológicas y económicas y el mero voluntarismo de muchas de las propuestas políticas. Corraliza y Gilmartín nos muestran un buen ejemplo de la carencia de este eslabón intermedio al referirse a las tensiones sociales que se producen cada vez que en países desarrollados se propone la declaración de un espacio como espacio protegido. Ni los razonamientos técnicos o ecológicos ni el voluntarismo político, añaden estos autores, son suficientes para explicar las reacciones de la misma población que, en las encuestas, manifiestan la urgencia y prioridad de la protección del medio ambiente (véase la perspectiva de una «economía verde» en Jacobs, 1996).

EL MAYOR AGRESOR AMBIENTAL DE NUESTRO TIEMPO: EL COCHE

Sin embargo, y a pesar de lo dicho, curiosamente apenas hablan los psicólogos ambientales de la que tal vez es la más preocupante fuente de ataques al medio ambiente en nuestra sociedad: la utilización masiva e indiscriminada del coche. Ya en 1968 publicó Alfred Sauvy un importante ensayo en el que llevaba ante el tribunal de la razón las sinrazones y costes originados por la generalización del uso del automóvil en sociedades tan densamente pobladas y urbanizadas como las nuestras. Y hacía este razonamiento: Todo el mundo «se cree en el derecho de ocupar gratuitamente entre 8 y 9 metros cuadrados de suelo urbano para aparcar su coche a la puerta de su casa. E, ingenuamente, pretende encontrar estos 8 ó 9 metros no sólo en su calle, sino a la puerta de la oficina, del teatro... o del estadio y ello a las mismas horas que la mayoría de la gente». Constatando que el pago de aparcamientos, impuestos, multas y peajes no alcanza a retribuir más que una parte ínfima del valor del suelo que el automóvil invade, Sauvy concluye que «ningún otro objeto disfruta de un privilegio, a la vez tan desmesurado y tan poco reconocido, como el automóvil». Este privilegio ha originado una competencia económica desigual, al sesgar sistemáticamente el cálculo monetario en favor del automóvil y de la carretera frente a otros sistemas de transporte, como el ferrocarril o el tranvía.

Más en concreto, Pilar Vega (1994, pág. 55) resume con claridad gran parte de los efectos negativos de la utilización masiva del vehículo personal y de otros medios de transporte por carretera en perjuicio del ferrocarril:

a) La carretera y el automóvil generan, como todo el mundo conoce, una inquietante *siniestralidad*. Así, en 1992 se registraron 129.949 accidentes, de los que al menos 7.818 fueron fallecimientos y el resto heridos de mayor o menor consideración, provocando consecuencias sociales irreparables y gastos económicos adicionales al conjunto de la sociedad (pérdidas de trabajadores en edad activa, aumento del número de pensiones, altísimos gas-

tos sanitarios, colapso del sistema judicial, etc.); *b*) el transporte por carretera es extraordinariamente *derrochador de energía* de carácter no renovable, suponiendo el 39,9 por 100 del consumo final de energía. Por tanto es uno de los sectores que más colaboran en la contaminación atmosférica. Durante 1990 el transporte participó en un 30 por 100 del total de las emisiones de CO₂, y es el modo viario el que emite a la atmósfera mayores cantidades de este gas de invernadero, representando un 79 por 100 del total. Igualmente, la carretera colabora a aumentar las emisiones de plomo, óxidos de nitrógeno y de azufre; y *c*) otro efecto negativo es la *contaminación acústica*. El tráfico rodado es una de las principales causas del ruido no sólo en las ciudades, sino también en las zonas afectadas por desplazamientos interurbanos. Ambas formas de contaminación afectan a la población en grados distintos; la atmósfera puede dar lugar a problemas respiratorios, cánceres, etc., a lo que se unen las repercusiones globales de carácter indeterminado: modificación del clima, efecto invernadero, etc. El ruido tiene consecuencias en el desarrollo de la vida diaria: estrés, disminución del rendimiento, perturbaciones del sueño, etc.

A todo ello debemos añadir otro inconveniente del coche, en este caso para quien lo utiliza: su velocidad *real* es mucho menor que su velocidad *aparente*. Así, hace unos años argumentaba demoleatoriamente Iván Ilich (1974):

El varón americano típico consagra más de 1.500 horas por año a su automóvil: sentado dentro de él, en marcha o parado, trabajando para pagarlo, para pagar la gasolina, los neumáticos, los peajes, los seguros, las infracciones y los impuestos para la construcción de las carreteras y los aparcamientos. Le consagra cuatro horas al día en las que se sirve de él o trabaja para él. Sin contar con el tiempo que pasa en el hospital, en el tribunal, en el taller o viendo publicidad automovilística ante el televisor... Estas 1.500 horas anuales le sirven para recorrer 10.000 kilómetros, es decir, 6 kilómetros por hora. Exactamente la misma velocidad que alcanzan los hombres en los países que no tienen industria del transporte. Con la salvedad de que el americano medio destina a la circulación la cuarta parte del tiempo social disponible, mientras que en las sociedades no motorizadas se destina a este fin sólo entre el 3 y el 8 por 100 (véase también Dupuy y Robert, 1979).

Además, como dicen Naredo y Sánchez (1994, pág. 87), la pérdida de eficiencia o rendimiento del automóvil que se observa a medida que se generaliza su uso se traduce en una paradoja económica digna de mención: a partir de un cierto nivel, cuanto más gastan los ciudadanos en automóviles para transportarse, peor servicio les dispensa este medio, hasta el punto de que pueden tardar mucho más en los desplazamientos de lo que tardaban antes de utilizarlos. Esta paradoja fue analizada hace ya más de veinticinco años por Mishan (1971), con este razonamiento de tres fases: Fase I: el individuo A utiliza diariamente el autobús que le lleva al centro de la ciudad en diez minutos. Fase II: el individuo A se compra un coche que, en las circunstancias que rigen (que él, en su corta visión,

las proyecta en el futuro) espera que le lleve al centro de la ciudad en la mitad de tiempo, es decir, en cinco minutos. Fase III: al cabo de dos o tres años, un gran número de individuos siguen el ejemplo de A, con lo que el incremento del número de coches es tal que A necesita veinte minutos para llegara a su trabajo. Entonces se da cuenta de que estaba en mejor situación en la Fase I, pero ya no tiene abierta esa posibilidad, puesto que la congestión del tráfico es tal que necesitaría cuarenta minutos para llegar a su oficina si cogiera el autobús. Además, puesto que ha habido que compensar a los conductores y pagar los costes adicionales que para el autobús supone la congestión, se ha producido una subida de tarifas.

Si todo esto es así, entonces, ¿por qué se sigue utilizando el coche de la forma en que se hace? Preguntémosnos con Xavier Bermúdez (1994, pág. 77), ¿qué habéis encontrado la mayoría de vosotros en este artilingio siniestro, el automóvil, para aceptarlo y defenderlo con tanto fervor? ¿Qué cualidades secretas reúne la vaca sagrada de Occidente para que en ella coincidan la voluntad del Poder —político y económico— y la de la gran mayoría de sus súbditos? ¿Cómo un trasto tan caro, tan inútil, tan aburrido y tan destructivo ha podido tener tanta aceptación? Existen fundamentalmente cuatro variables que, juntas, pueden ayudarnos a entender la actual situación:

a) Con frecuencia quienes utilizan el coche particular argumentan que lo hacen porque los transportes públicos son escasos, malos y poco eficientes y porque, además, el tren no llega a todos los sitios y, donde llega, no llega en buenas condiciones. Sin embargo, creo que además de una causa, ésta es también una consecuencia: como todos van en su coche, los transportes públicos se hacen obsoletos y más escasos, e incluso a veces desaparecen por falta de demanda. En todo caso, la razón básica es que el capitalismo está en gran medida montado sobre el negocio del petróleo y el coche, de tal forma que al gran capital lo que le interesa es que se fomente el coche, sea como sea, sin tener en cuenta para nada los efectos que pueda tener.

b) Pero lo anterior es a todas luces insuficiente. El estado actual de las cosas no se entendería sin las fuertes necesidades que el hombre y la mujer actuales tienen de *desplazarse* incesantemente, necesidades artificialmente creadas, pero que han prendido fuertemente en la gente probablemente a causa, al menos en parte, de la fuerte alienación ciudadana. Ya Unamuno decía que buena parte de los que viajan no lo hacen para ir a sitios nuevos sino para huir de donde se está, de la monotonía y el tedioso aburrimiento cotidiano. Además, tampoco podemos olvidar la influencia de la publicidad, tanto la directa como sobre todo la indirecta, en este ámbito.

c) Pero el enorme éxito del coche no se entendería cabalmente sin otra variable claramente psicosocial: el *prestigio* que aún conlleva el coche, sobre todo algunos tipos y modelos. Para comprobarlo, basta con examinar la publicidad de coches, particularmente la televisiva (sobre publicidad y *marketing*, véase Munné, 1993b). Como nos recuerda Bermúdez, en sus inicios el automóvil era un distintivo de los que pertenecían a la cresta social (cresta de gallo, claro), y poco a poco se fue extendiendo convirtién-

dose en bandera de aquellos que, a caro precio, quisieron también gallear posición, Ser Alguien. No olvidemos que el consumo del automóvil estuvo reservado inicialmente a aquellas clases sociales que no estaban obligadas a trabajar para conseguirlo. De hecho, se trataba de un consumo patentemente ostentatorio de grupos minoritarios. Por ejemplo, al principio los anuncios de la marca Cadillac que aparecían en la revista *Blanco y Negro* durante los años 20, ofrecían el coche como signo de prestigio social presentando incluso una pequeña lista de propietarios, casi todos con título nobiliario.

d) Finalmente, entenderemos mejor este fenómeno si recordamos, con García Calvo (1994, pág. 45), que la fuerza del Automóvil Personal consistía en que incorporaba en su misma estructura el ideal democrático, es decir, el tipo de engaño necesario para la forma de dominio más perfecta: no podía ser que fuera el tren por su camino fijo y que las gentes se montaran en él según les conviniera y aprovechando sus rutas y sus horarios, sino que hacía falta que, por el contrario, cada uno fuera, por su medio propio, adonde quisiera ir y a la hora que deseara, puesto que se partía del dogma de que cada uno sabía adónde quería ir y a qué hora. Sin embargo, como con harta frecuencia lo podemos constatar, el resultado es que hoy, en su pleno desarrollo, el ideal democrático se ha hecho añicos: todos van más o menos a los mismos sitios y, además, a la misma hora, eso sí, cada uno por su cuenta y en su propio coche, con los efectos perversos que todos conocemos. En suma, «la industria automovilística y el automóvil nos han vencido una y otra vez porque son el soporte, el símbolo y el flujo esencial del sistema tecnoeconómico industrial y de mercado. El automóvil proporciona una falsa sensación de ubicuidad, de autonomía, autosuficiencia y poder» (Gaviria (1994, pág. 110), hasta tal punto que con la generalización del automóvil, añade Gaviria, quienes no tienen carné de conducir son ciudadanos en situación de exclusión social, como mínimo raros, y cualquier día sospechosos de no ser del todo humanos.

ÁMBITO DE ACTUACIÓN DEL PSICÓLOGO AMBIENTAL

El ámbito de actuación de la psicología ambiental se está ampliando cada vez más. Así, en la reciente revisión de Sundstrom y colaboradores (1996b) los contenidos incluidos van más allá de las etiquetas genéricas tradicionales (mapas cognitivos, percepción ambiental, etc.), destacando la expresión *influencias ambientales de la comunidad*, donde se incluyen referencias a temas muy variados, desde el análisis de los estresores ambientales hasta el análisis ambiental de los delitos o las actitudes ambientales. Estos autores destacan cuatro características de la investigación reciente en psicología ambiental: la primera se refiere al hecho de que la mayor parte de las investigaciones se han realizado en contextos naturales; la segunda, la existencia de una cierta cantidad de investigación que constituye una réplica o un desarrollo de trabajos exploratorios; la tercera la constituyen la

diversidad de métodos, escenarios y poblaciones objeto de estudio; y, por último, la investigación en psicología ambiental se desarrolla cada vez en mayor medida en un contexto de trabajo multidisciplinar (véase en Pol, 1997, un interesante análisis del desarrollo profesional de la psicología ambiental). Relacionado con todo ello, Corraliza y Gilmartín proponen estos campos de intervención ambiental del psicólogo (1996, págs. 423-425): 1) Problemas relacionados con la estética ambiental y la calidad escénica de los lugares naturales; 2) Problemas relacionados con la gestión y uso de espacios naturales, que afectan tanto a la determinación de espacios protegidos como al control de acceso; 3) Problemas relacionados con la calidad ambiental y los procesos de degradación medioambiental (contaminación, incendios, etc.) con especial referencia a las dimensiones psicológicas y sociales de la evaluación de impacto ambiental; 4) Las conductas proambientales (conducta ecológica responsable), con especial referencia al uso y modificación del consumo de recursos naturales, tales como el agua, la energía, etc.; y 5) Aspectos relacionados con la educación ambiental.

Más específicamente, en cuanto a la contribución del psicólogo a la conservación y mejora del entorno, la intervención ambiental consta básicamente de dos áreas. En primer lugar, la conservación de los recursos naturales, donde el psicólogo puede ser útil en campos como los intentos de reducir el despilfarro, la preservación de espacios naturales singulares, la reducción de riesgos y accidentes naturales, la conservación de recursos imprescindibles como el agua, etc. En segundo lugar, las acciones de mejora de la calidad ambiental, ámbito este con una mayor tradición, ya que las situaciones de degradación del entorno tienen un gran impacto sobre la vida de las personas, tanto sobre su salud física y psíquica, como interviniendo en los procesos de interacción social. Así, se plantean importantes retos en relación a problemas como la contaminación acústica, la polución atmosférica, el vertido a ríos y mares, o el depósito incontrolado de residuos contaminantes (véase una ampliación en Castro, 1997). Ahora bien, en éste, como en otros campos de intervención psicosocial, se hace necesaria una evaluación adecuada (véase García Mira, 1997; García Mira, Sabucedo y Arce, 1996).

CONCLUSIÓN

Como hemos visto, el campo de estudio de la psicología ambiental es enormemente variado y los ámbitos de aplicación, múltiples, desde la ergonomía (relación entre el hombre y la máquina y sus efectos), hasta la conducta ambientalmente responsable (psicología ecologista), pasando por el diseño adecuado de espacios construidos (escuelas, hospitales, museos, cárceles, etc.) e incluso la planificación de macroespacios, como las ciudades. En todos estos ámbitos los psicólogos sociales tienen mucho que decir: cambio de actitudes ambientales, influencia del grupo y de las normas sociales en la interacción con el medio, etc. En todo caso, la psicología ambiental necesita trabajar interdisciplinariamente y en escenarios naturales

(Íñiguez y Vivas, 1997). Pero todo ello no está desligado de nuestra ideología y del tipo de sociedad que pretendemos para nosotros y, sobre todo, para nuestros hijos y nietos. Así, sólo desde el punto de vista ideológicamente más profundo podemos entender la satisfacción y autocomplacencia con que, particularmente a través de la utilización desenfrenada del coche, destruimos el ambiente y despilfarramos la energía. ¿Qué ocurrirá cuando países como la India y la China se incorporen, con el mismo derecho que nosotros, a los niveles de derroche y de utilización del coche que tenemos en Occidente?

This page intentionally left blank

CAPÍTULO XXV

Otras aplicaciones psicosociales

INTRODUCCIÓN

Existen aún múltiples campos de aplicación de la psicología social aquí no vistos como la psicología social de los procesos migratorios, de tanto interés actual (Bergere, 1996), donde temas como el racismo, la xenofobia o la tolerancia hacia las personas de culturas diferentes ocupan un lugar realmente central; muy relacionado con el anterior, la psicología social de los prejuicios (véase Rodríguez González, 1996); la aportación de la psicología social a la hora de decidir las políticas públicas a llevar a cabo (véase Rodríguez Fernández, 1995; Rodríguez González y Ardid, 1996); la intervención social y comunitaria (Levine y cols., 1993; Martínez, 1993; Sánchez, 1993; Sánchez y Musitu, 1995; León, 1995; Musitu y Arango, 1995; San Juan, 1996a; etc.); la psicología de algo hoy día tan interesante y útil como la negociación y la mediación (Carnevale y Pruitt, 1992; Serrano, 1996; Serrano y Rodríguez, 1993) así como la formación de coaliciones (Komorita y Parks, 1995), o el ámbito del *marketing* donde tampoco escasean los aspectos psicosociales de interés. Son tantos los ámbitos de aplicación de la psicología social que se hace absolutamente imposible dedicarle un capítulo a cada uno de ellos.

PSICOLOGÍA SOCIAL DEL OCIO Y DEL TURISMO

Por una serie de razones (disminución de la jornada laboral, aumento de los días de vacaciones, prejubilaciones, incremento de la esperanza de vida, etc.), el *tiempo libre* y el *tiempo de ocio* de las personas es cada vez mayor. Y una de las formas actuales de emplear el tiempo libre consiste

justamente en *hacer turismo*. Más en concreto, el concepto opuesto al de trabajo no es el de ocio, sino el de tiempo libre. Y dentro del tiempo libre está el tiempo de ocio, junto al tiempo dedicado a las necesidades básicas, a los desplazamientos o el dedicado a ciertas obligaciones. Y entre las actividades que dedicamos al ocio, el turismo destaca últimamente tanto por su importancia psicológica como cultural y económica. Así, por no mencionar sino esta última, el turismo constituye actualmente una de las actividades económicas más importantes, por encima incluso del petróleo, de tal forma que constituye más del 8 por 100 de la economía mundial, pasando ya de 600 millones las visitas turísticas anuales, lo que genera, a nivel mundial, más de 3,5 billones de dólares, dan empleo a más de 250 millones de personas. Tal estado de cosas por fuerza tenía que llevar a los psicólogos sociales a estudiar este tema y sus repercusiones psicosociales, sobre todo en aquellos países que, como España, son eminentemente turísticos. Como dice Gómez Jacinto (1995, pág. 247), «como psicólogos sociales es difícil escapar a la sugerente idea de analizar un fenómeno que mueve a millones de personas, que les pone en contacto durante cortos períodos de tiempo, que tiene tantos efectos sobre su calidad de vida, sobre su cultura y entorno». En todo caso, estamos ante un fenómeno, el del turismo, enormemente complejo, que consta de múltiples dimensiones: económica, psicológica, social, cultural, etc. (Przeclawski, 1993), por lo que es objeto de diferentes disciplinas. «El turismo es un fenómeno multidimensional que puede ser observado desde numerosos puntos de vista» (Dann, Nash y Pearce, 1988, pág. 3), entre los que destaca el psicosocial. Sin embargo, hasta los años 80 no se hizo el primer intento de sistematizar el estudio del turismo dentro de la psicología social, intento que fue realizado por Pearce (1982) en un libro titulado justamente *The social psychology of tourist behavior*. Dos años después apareció el segundo texto de la disciplina: la compilación realizada por Peter Stringer en 1984, *The Social Psychology of Tourism*. Después ya no volvieron a publicarse más textos hasta hace poco.

En síntesis, a medida que la progresiva tecnologización del trabajo así como otras variables como las anteriormente apuntadas (prejubilaciones, etcétera), van dejando más tiempo libre a las personas, la «industria» del ocio y del turismo va ganando terreno a las actividades tradicionales en los sectores agrícolas o industrial, hasta el punto de que si hace un siglo la sociedad industrial sustituyó a la agrícola, podemos decir que hoy día ya hemos entrado plenamente en una sociedad *postindustrial* y *posmoderna*, caracterizada justamente, entre otras cosas, por ser una *sociedad del ocio y del tiempo libre*, en la que el turismo está desempeñando un papel económico y hasta cultural de primer orden. De ahí que los psicólogos sociales, tanto en sus análisis teóricos como en sus aplicaciones, estén obligados a estar al tanto de estos cambios que se van produciendo en nuestra sociedad y que se ocupen de ámbitos tan en boga y en expansión actualmente como son los del ocio y el turismo. Y sin embargo aún no son temas centrales en los intereses de los psicólogos sociales, ni en nuestro país ni fuera. A pesar de ello, a lo largo de los últimos años sí van apareciendo, aunque sin nin-

guna abundancia, algunos trabajos en este campo, como los de Argyle (1996), Casas y Codina (1997), Codina (1996), Fonta (1995), Gómez Jacinto (1995), Munné y Codina (1996) o San Martín (1997).

Por otra parte, entre los contenidos más estudiados por la psicología social del turismo están estos tres: *a)* Las motivaciones que llevan a las conductas turísticas: Ryan (1991) señala los siguientes motivos principales para realizar un viaje turístico: 1) Motivación de huida (con frecuencia se intenta huir de la rutina cotidiana, del ruido, de los problemas laborales, etc.); 2) Relax (relacionado con el anterior punto, a menudo se viaja como una necesidad de recuperación psicológica); 3) Juego (durante las vacaciones están permitidos ciertos juegos que suponen una especie de vuelta a la infancia); 4) Estrechamiento de los lazos familiares (cada vez es más frecuente que sea durante las vacaciones cuando se incrementa la interacción familiar, ya que fuera de ellas los miembros de la familia apenas se ven); 5) Prestigio (muchas personas se creen superiores por el mero hecho de viajar o de viajar a lugares más exóticos); 6) Interacción social (las vacaciones suelen ser un buen contexto para romper la rutina y las convenciones sociales, aumentando la interacción con personas diferentes e incluso desconocidas. A veces incluso las vacaciones se diseñan para que personas con problemas de aislamiento puedan aprender a integrarse socialmente); 7) Oportunidad sexual (además de aumentar las relaciones sociales, las vacaciones pueden favorecer los encuentros sexuales, existiendo operadores turísticos que colocan esta motivación en el centro de su oferta para viajar a ciertos países exóticos); 8) Oportunidad educativa (muchas personas viajan con fines eminentemente educativos, como visitar museos o lugares históricos, conocer otras culturas, aprender idiomas, etc.); 9) Autorrealización (los viajes pueden también ayudar a conocernos a nosotros mismos, pues el tiempo de ocio es especialmente apto para la liberación emocional, para indagar en los propios sentimientos, para reflexionar, desde una cierta distancia, sobre su vida cotidiana); 10) Satisfacción de deseos (en ocasiones el viaje turístico satisface un largo sueño, un anhelo largamente esperado); y 11) Compras (aunque nos pueda parecer extraño, el deseo de comprar es el principal determinante de muchos viajes turísticos); *b)* También hay que destacar el estudio de la relación entre el ocio y la mejora de la calidad de vida (véase San Martín, 1997, capítulo V), y las consecuencias positivas que el ocio tiene para una serie de variables como la salud mental, la salud física, el autoconcepto, etc.; *c)* En tercer lugar, también quisiera subrayar las consecuencias sociales y psicosociales del turismo (véase San Martín, 1997), sobre todo una de ellas: la influencia del turismo sobre el cambio de actitudes, de cara, por ejemplo, a la reducción de los prejuicios; y *d)* Por último, habría que tener en cuenta igualmente otros contenidos de esta subdisciplina como los siguientes: impacto del turismo sobre las personas residentes, repercusiones del turismo sobre el medio ambiente, etc.

PSICOLOGÍA SOCIAL DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES

Como escribe Arenal (1994, pág. 464), «las relaciones internacionales se configuran como una disciplina de integración y síntesis de los datos aportados por otras disciplinas, si bien el objetivo de su investigación aporta un contenido superior que la confiere su especial carácter en el seno de las Ciencias Sociales», dado que «en las relaciones internacionales concurren factores históricos, políticos, sociales, económicos, culturales y psicológicos. La participación de la psicología social en este contexto interdisciplinar no sólo está plenamente justificada, sino que cada vez más se revela como necesaria» (Garrido y Torregrosa, 1996, pág. 200). Es más, añaden estos mismos autores,

las relaciones internacionales son, por último, el resultado de un complejo entramado de interacciones sociales en las que están presentes estrategias de negociación, cooperación e influencia sobre las que es posible la intervención. De hecho, para los científicos sociales el campo de las relaciones internacionales se revela como un área de estudios cuya potencial dimensión aplicada es paradigmática. En el caso particular de la psicología social, la parcela de intervención se centra en los procesos psicológicos presentes en los distintos ámbitos de interacción social implicados tales como actitudes, percepciones y opiniones en relación con la propia nación y las demás (pág. 201).

Todo esto se está haciendo cada vez más complejo a causa de los procesos de supranacionalización y de mundialización que están poniendo de manifiesto muchas paradojas que no sólo se plasman en los problemas de integración supraestatal (véase Mlinar, 1992; Swaan, 1995, etc.). Hoy día es imposible separar el ámbito nacional del internacional, lo que exige cada vez más la adopción de perspectivas analíticas de las relaciones internacionales al margen del tradicional marco de los Estados-Naciones. Al fenómeno de la globalización hay que añadir una creciente pluralidad etnocultural en el seno de los Estados nacionales occidentales. Este reto, si se realiza exitosamente, añaden Garrido y Torregrosa, podría cuestionar seriamente la pervivencia del nacionalismo cultural que sirve de soporte simbólico a los Estados, con consecuencias inmediatas en los contenidos subjetivos tradicionales de las relaciones internacionales.

Ahora bien, ¿qué puede aportar la psicología social al análisis de las relaciones internacionales? Mientras que la sociología acabó incorporándose formalmente a este campo, hasta entonces acaparado por el derecho, la ciencia política y la historia, en cambio la psicología social ha permanecido en general desvinculada de este contexto. Esta desvinculación no ha sido ajena en absoluto a su autodefinición como ciencia natural, al lado de las ciencias biológicas y de espaldas a las sociales, aunque el vacío de la psicología social en las relaciones internacionales fue en cierta medida ocupado por la sociología. Sin embargo, estoy de acuerdo con Ramírez y

Torregrosa, en que es justo señalar aquí que la psicología social ha abordado, desde sus inicios, cuestiones estrechamente vinculadas a las relaciones internacionales y que a menudo lo ha hecho desde una doble dimensión, teórica y aplicada (prejuicios, estereotipos, etc.). No hace mucho, Jiménez Burillo analizó dos interesantes temas en este ámbito: la guerra (1992a) y los conflictos internacionales (1992b). Es decir, aunque no podemos afirmar que la psicología social de las relaciones internacionales sea una subdisciplina desarrollada y bien asentada, sí tenemos que subrayar no sólo la pertinencia de un análisis psicosocial en este ámbito, sino incluso el hecho de que muchos estudios clásicos de nuestra disciplina son directamente aplicables aquí (los prejuicios, los conflictos intergrupales, la cooperación, la negociación, la formación de coaliciones, etc.). Con ello la psicología social haría una aportación inestimable a este campo.

La psicología social debe formar parte de las relaciones internacionales como área de estudios interdisciplinar, del mismo modo que procesos psicológicos como las actitudes y las percepciones intervienen en las relaciones internacionales como hecho. Tanto el creciente interés por lo subjetivo de otros científicos sociales especializados en esta materia como la capacidad de la psicología social para satisfacer, teórica y metodológicamente, esta demanda justifican la incorporación de pleno derecho de nuestra disciplina a esta área de estudios (Ramírez y Torregrosa, 1996, pág. 213).

CONCLUSIÓN

Como hemos visto, el ámbito de aplicación de nuestra disciplina es amplísimo: desde el trabajo a la educación, y desde el mundo judicial al turismo, pocos aspectos de la vida social han dejado de estar en el punto de mira del psicólogo social. Pero no basta con aplicar, hay también que *aplicar bien*, es decir, estar seguros de que las aplicaciones que estamos llevando a cabo son útiles, van por buen camino, en definitiva, que están consiguiendo lo que realmente pretendemos y ello exige la puesta en marcha de alguna forma de evaluación de los programas llevados a cabo (véase Rebolloso y Morales, 1996).

This page intentionally left blank

QUINTA PARTE

ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS
Y METODOLÓGICOS
DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

This page intentionally left blank

CAPÍTULO XXVI

La construcción histórica de la psicología social

INTRODUCCIÓN

Creo que fue Valle Inclán quien dijo que las cosas no son como son, sino como se recuerdan. Pero tanto las cosas como los acontecimientos pasados son recordados de muy diferentes maneras por personas distintas. Por consiguiente, existen muchas historias diferentes. Lo mismo ocurre con la psicología social. De ahí que considere imprescindible que cualquier texto de psicología social incluya al menos un capítulo sobre la historia de nuestra disciplina, y ello por varias razones, pero sobre todo porque para entender su actual desarrollo y la variedad de métodos que utiliza, para entender sus problemas actuales y sus contenidos, es necesario conocer sus raíces históricas así como su trayectoria. Sin embargo, aunque las relaciones de la psicología social con la historia son más estrechas de lo que normalmente suele creerse (véase Gergen y Gergen, 1984), aquí sólo nos ocuparemos de la trayectoria histórica o, mejor dicho, de la problemática que conlleva dicha trayectoria. Si queremos entender la psicología social actual debemos estudiar no sólo su historia interna, con su estructura, sus *élites* de poder, etc., sino también los factores extracientíficos que en ella influyeron, es decir, su historia contextual, que comprendería las condiciones sociales, políticas, económicas, etc. Como dice Morawski (1979, pág. 48), «el análisis histórico de la psicología social, cuando se enfoca dentro de un marco contextual, servirá no sólo para clarificar las dimensiones extracientíficas del desarrollo de la disciplina, sino también para entender las condiciones contemporáneas» (sobre la historia de la psicología social véase Allport, 1968; Blanch, 1983; Blanco, 1993; Buceta, 1979; Collier y cols., 1996; Curtis, 1962; Farr, 1996; Graumann, 1990, 1995; Ibáñez, 1990a; Munné, 1989; Sabucedo y cols., 1997). Parece que la preocupación de una disci-

plina científica por su propia historia es un síntoma de madurez. Si ello es así, entonces la psicología social está empezando a madurar, pues tal preocupación es, sin duda, creciente, aunque aún escaso.

Por otra parte, suele decirse frecuentemente que la psicología social tiene un largo pasado y una corta historia. El pasado se retrotrae, como mínimo, hasta los griegos, e incluso antes (por ejemplo el Código de Hamurabi ya contenía muchos aspectos psicosociales) mientras que la historia prácticamente comienza a primeros de siglo e incluso, si queremos ser más rigurosos, con la II Guerra Mundial. Por otra parte, como decía, en célebre frase, Alfred Whitehead, *una ciencia que titubea en olvidar a sus fundadores, está perdida*, sobre todo en el caso de las ciencias sociales como es el caso de la psicología social. De ahí que veamos primero, con cierta brevedad, el largo pasado de nuestra disciplina, es decir, los antecedentes.

ANTECEDENTES DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Desde una perspectiva histórica la primera pregunta que podríamos hacernos es, ¿quién fue el fundador de la psicología social? Y podríamos responder de muy diferentes maneras (Platón, Aristóteles, Maquiavelo, Hobbes, Herder, Comte, Hegel, Wundt, Tarde, Ross, Mead, Lewin, etc.), dependiendo del criterio y de la perspectiva temporal que adoptemos (véase a este respecto, Munné, 1986, págs. 15-19). En todo caso, como veremos, tal pregunta no tiene ni sentido ni respuesta, pues la constitución de nuestra disciplina fue más un largo proceso que algo que comenzara alguien en un momento determinado. De alguna manera podemos decir, aunque diríamos con poca propiedad, que la psicología social existe ya desde hace siglos, aunque aún no diferenciada como disciplina científica. Además, la psicología social de nuestros antepasados, a pesar de sus limitaciones y errores, tiene, aún hoy, algo de instructivo. Y me refiero a la psicología social que se encuentra en el pensamiento primitivo, en el folclore, en el refranero, etc., y sobre todo a la que está dentro de la filosofía:

A) *Antecedentes filosóficos*: si queremos profundizar en los antecedentes de nuestra disciplina por fuerza tenemos que retrotraernos, como mínimo, a la Grecia Clásica, donde tanto Platón como Aristóteles están más cerca, en muchos aspectos, de la moderna teoría de la psicología social que otros filósofos posteriores, ya que en ambos existen suficientes elementos socio-psicológicos para justificar nuestro interés. Así, creo que *La República*, de Platón, puede, en cierto modo, ser considerada como un tratado de psicología social. Se refiere Platón en esta obra a la integración de la personalidad y a sus relaciones y consecuencias para la participación social, sosteniendo que una personalidad bien equilibrada es como una sociedad bien equilibrada, destacando tanto los aspectos individuales como los sociales, de los que nos interesa subrayar éstos. En efecto, Platón desarrolla también un concepto de estratificación social que refleja estos tipos

de personalidad o las clases sociales en las que lógicamente participarían: 1) los de nivel sensitivo serían productores o artesanos, y su función sería sostener a los otros dos; 2) los del nivel volitivo serían atletas y soldados; y 3) los de nivel intelectual serían los filósofos del Estado, es decir, los intelectuales y los gobernantes, pues para él, como es bien conocido, los mejores gobernantes serán siempre los filósofos. Y éste es realmente el principal hallazgo psicosocial de Platón: dibuja de un modo figurativo los paralelismos entre sociedad y personalidad, paralelismos que todavía hoy día se exploran en la investigación psicosocial actual. Es más, Platón anticipa también el moderno concepto de socialización del adolescente. En cuanto a Aristóteles, posee muchos escritos que resultan muy útiles para la psicología social, destacando tanto *La Política* como, sobre todo, *La Retórica*. De hecho, Aristóteles puede ser considerado un importante precursor de la moderna ciencia social, estudiando la organización social de las ciudades-estados de su tiempo y reuniendo 158 constituciones políticas diferentes con propósitos de análisis. Además, su concepción del hombre también le califica como un importante científico social: para él el hombre es esencialmente un *animal social* (*zóos politikós*). Y no olvidemos a los sofistas (Protágoras, etc.), quienes, antes que Platón y con su énfasis en la *retórica*, poseen una enorme relevancia para algunas de las más actuales escuelas de psicología social. Sin embargo, la influencia del epicureísmo sobre la psicología social fue muy negativa: su exagerado individualismo y su materialismo hedonista tuvieron gran influencia en el pensamiento europeo posterior, lo que retrasó el desarrollo de una verdadera psicología social. Por su parte, el estoicismo, fundado por Zenón (340-260 a.C.), coetáneo de Epicuro (341-270), no produjo ninguna clase de filosofía social y tampoco se puede hallar nada provechoso para nuestra disciplina.

Por otra parte, dadas las pocas o casi nulas aportaciones psicosociales de las concepciones filosóficas romana y cristiana, tendríamos que saltar al Renacimiento y el Barroco, y a autores como Maquiavelo, Montaigne, Bacon, y a los teóricos del contrato social (Hobbes, 1588-1679; Locke, 1632-1704; y Rousseau, 1712-1778), que son precisamente quienes pueden ser considerados como los auténticos precursores de la psicología social moderna, puesto que se dedicaron a estudiar el problema de las relaciones entre la sociedad y el individuo. Estos autores desarrollaron unas teorías que tienen tres elementos en común: *a)* una exposición de lo que sería la naturaleza del hombre aislado de sus semejantes, o aparte del estado civil; *b)* un motivo o una serie de motivos sobre el porqué se ponen a sí mismos en asociación con otros; y *c)* una serie de reglas morales que se «sigue» de las dos primeras consideraciones. Así, para Hobbes el hombre es esencialmente egoísta y brutal y en su estado natural estaría en perpetua guerra con los otros hombres, por lo que necesita, por su propio interés, hacer un contrato con sus semejantes, quienes a su vez contraen también obligaciones que en su totalidad constituyen lo que llamamos la sociedad civil. En cambio Locke, que no cree que pueda existir un estado presocial, ni siquiera concebirse, sostiene que el hombre ha vivido siempre en sociedad

y que el Estado aparece como medio de corregir los errores y proteger los derechos naturales del hombre a la vida, a la libertad y a la propiedad. Esta teoría se halla más cerca de la moderna psicología social que la de Hobbes. Finalmente, como sabemos, para Rousseau, adelantándose a las posteriores corrientes anarquistas, la naturaleza humana es completamente buena y es la sociedad la que degrada al hombre.

B) *Antecedentes sociológicos*: a medida que la sociología fue desgajándose de la filosofía, a lo largo del siglo XIX, fue surgiendo un pensamiento sociológico que adelanta ya gran parte de la problemática psicosocial que luego será la propia de nuestra disciplina. Y así, la principal aportación de los primeros sociólogos a la psicología social es una mejor comprensión de la influencia que la organización social ejerce sobre la personalidad individual, destacando los franceses Comte y Durkheim o los alemanes Schleiermacher, Tönnies y Weber.

a) *La tradición franco-británica*:

El empiricismo inglés, constituido durante la Ilustración, sigue plenamente vigente a lo largo del siglo XIX y buena parte del XX, ejerciendo su influencia sobre el desarrollo de las ciencias sociales. Pero fue sobre todo la aparición del positivismo francés quien marcaría más profundamente la evolución de estas ciencias durante el siglo XIX. Fue un hombre de la Ilustración, Henri de Saint-Simon, quien realizó las primeras contribuciones sistemáticas al planteamiento positivista... Pero, como es bien sabido, fue Auguste Comte quien elaboró la expresión formal del positivismo, legitimando con ello una determinada concepción de las ciencias sociales (Comte, 1830). En efecto, la «filosofía positivista» de Comte no sólo ejerció un impacto decisivo sobre la conceptualización general de la ciencia hasta mediados del siglo XX, sino que marcó profundamente a pensadores tan importantes en la historia de las ciencias sociales como son John Stuart Mill, Karl Marx, Vilfredo Pareto, Emile Durkheim, y a través de ellos a una infinidad de investigadores de la realidad social (Ibáñez, 1990, págs. 34-35).

Así, Comte (1798-1857) pensaba que la verdadera ciencia final debía ser la psicología social, que él llamó *moral positiva*, y no psicología porque tal término era en aquella época demasiado introspectivo y mentalista para su gusto. Esta ciencia se ocuparía del lugar del individuo en un contexto social y cultural, y constituiría, en consecuencia, una auténtica *psicología social*. También Durkheim (1843-1904), al igual que Comte, protestó contra la psicología individualista de su tiempo. Y como él, elaboró una *psicología social* como sistema de determinismo social que no deja apenas lugar para la psicología individual. De hecho, Durkheim parece tratar al grupo como a una entidad que cuenta con un motor propio distinto de los individuos que la componen.

La filosofía de Comte está en absoluta consonancia con el proceso de industrialización que transforma las sociedades europeas en el siglo XIX, a

la vez que anuncia ya el matrimonio entre ciencia y tecnología que se celebrará en las últimas décadas de ese siglo. Sus alegatos en favor de la sociología, situada en las cimas de la jerarquía de las ciencias, también están en sintonía con la «emergencia de la *cuestión social*» propiciada por la industrialización. En efecto, los disturbios sociales engendrados por el desarrollo del capitalismo hacen aún más imprescindible una rigurosa ciencia de la sociedad. No es de extrañar que tras un barniz que hoy día llamaríamos progresista, Comte, al igual que Durkheim, sean esencialmente reaccionarios en su visible preocupación por salvaguardar un orden social que legitima las desigualdades establecidas (Ibáñez, 1990a, pág. 36).

b) *La tradición alemana*: como escribe Tomás Ibáñez, frente a la concepción empirista y positivista franco-británica, que desembocará en una sociología donde el peso de las «estructuras» y de las «leyes» deja escaso lugar tanto para la consideración de las dimensiones simbólicas, como para el estudio de la acción humana y para los planteamientos genuinamente históricos, se alza una tradición bien diferente que reacciona contra el positivismo y el empirismo, y que se cultivó sobre todo en Alemania, donde pronto Herder (1744-1803), oponiéndose a algunos aspectos absolutizados de la razón ilustrada, puede ser considerado, a mi entender, como el principal antecedente del actual pensamiento posmoderno. Por su parte Schleiermacher (1768-1834) habló ya de «acción recíproca» y de «interacción social», haciendo una clara distinción entre *comunidad* y *sociedad*, que más tarde desarrollaría Ferdinand Tönnies (1887), sobresaliendo particularmente su contribución a la *perspectiva hermenéutica*, a través sobre todo de su influencia sobre Dilthey, quien contribuyó en gran medida a acentuar el «anti-naturalismo» del pensamiento alemán. En efecto, para Dilthey (1883), por decirlo con palabras de Ibáñez, resulta imprescindible que las ciencias humanas se emancipen del paradigma naturalista de la misma forma que las ciencias naturales supieron separarse de la metafísica, pues existe una diferencia de principio entre las «ciencias del espíritu» y las «ciencias de la naturaleza»: las primeras nos permiten acceder a la «comprensión» de los fenómenos analizados, mientras que las segundas conducen a la «explicación» de sus objetos de análisis. Y ello es así porque la realidad sociohistórica, al contrario de la realidad «natural», no es una realidad que nos venga dada de una forma externa, sino que somos nosotros mismos quienes la construimos.

C) *Antecedentes psicológicos*: dado que la psicología apareció tardíamente, es lógico que sea menos relevante a la hora de analizar los antecedentes de la psicología social, aunque no deberíamos olvidar la influencia que en nuestra disciplina tuvieron tanto el asociacionismo inglés, que tanto peso tuvo en el conductismo norteamericano, como el funcionalismo de William James (1842-1911) y Dewey (1859-1952). Respecto al empirismo inglés, hay que destacar tanto la psicología de Hobbes como la de Locke, que eran, ambas, profundamente individualistas, por lo que su fuerte influjo en la psicología social, a través sobre todo de F. Allport, fue enormemente negativo. Más útil fue la influencia de Dewey, para quien «el pro-

blema de la psicología social no es saber cómo actúan las mentes individuales o colectivas para formar grupos sociales y costumbres, sino ver cómo las diferentes costumbres, los arreglos interactuantes establecidos, forman y fomentan mentes diferentes».

En síntesis, la psicología social, pues, hunde sus raíces en la larga tradición del pensamiento occidental, pero surge a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y lo hace como una psicología colectiva preocupada sobre todo por la *predicción* de la conducta humana y, en consecuencia, por el *control* de las personas. «La consolidación de los Estados modernos demanda, a la vez, una *ciencia social* de corte positivista que proporcione herramientas para la *intervención social*, y una *investigación social* que permita conocer y controlar la situación de la sociedad en cada momento» (Ibáñez, 1990a, pág. 45). Es más, a lo largo de los siglos XVII, XVIII y sobre todo del XIX, se van perfilando una serie de rupturas cruciales que marcarán profundamente las ciencias sociales del siglo XX, incluyendo la psicología social, lo que conllevó unas consecuencias abiertamente negativas para el conocimiento de lo social (Ibáñez, 1990a, pág. 44): *a*) la ruptura entre ciencia y filosofía, que tanto denostó Ortega y Gasset; y *b*) ruptura de la ciencia social en un mosaico de disciplinas específicas y separadas, quedando la historia como una disciplina exterior a las demás ciencias sociales. Pues bien, sobre estas rupturas se construyó la psicología social en los Estados Unidos, aunque, como en seguida veremos, su origen fue, sin lugar a dudas, europeo.

ACTUAL PSICOLOGÍA SOCIAL: ORIGEN EUROPEO Y DESARROLLO NORTEAMERICANO

Como ya hemos dicho, la psicología social nació en Europa y lo hizo, como psicología colectiva, sobre todo en tres países: 1) Alemania, donde debemos destacar la Psicología de los Pueblos de Lazarus y Steinthal primero y de Wundt, más tarde, autor que podemos considerar incluso de *antiexperimental*. De ahí la aberración de considerarle, como durante tanto tiempo se ha hecho, nada menos que el *padre de la psicología experimental* (véase Ovejero, 1997a, capítulo 4). Aunque esta línea de investigación pudo haber, sido tremendamente útil para la psicología social posterior, sin embargo, no lo fue ya que no tuvo la más mínima influencia sobre ella; 2) Francia, donde debemos destacar la orientación colectiva y reaccionaria de Gustavo Le Bon y el estudio de las leyes de la imitación de Gabriel Tarde; y 3) Italia, destacando una serie de autores como Cattaneo, Rossi o Sighele. De Europa pasó a Estados Unidos a primeros de siglo, a manos de autores norteamericanos que habían estudiado en Europa, especialmente con Wundt. En este país existieron ya desde el principio dos psicologías sociales: *una psicología social psicológica*, que con antecedentes como Triplett o McDougall, surge realmente con F. Allport (1924); y *una psicología social sociológica*, que con antecedentes como Ross y sobre todo Cooley, surge realmente con G. H. Mead y el Interaccionismo Simbólico. La exis-

tencia de estas dos disciplinas, diferentes desde el punto de vista teórico, metodológico y sustantivo, parece haberse mantenido hasta nuestros días (Jiménez Burillo y cols., 1992), de tal forma que en los años 70 son muchos los que, tras reconocer la existencia de las dos psicologías sociales, critican duramente a la dominante, la psicológica, por su carácter individualista, ateórico, ahistórico, socialmente irrelevante y políticamente al servicio del poder, fundamentalmente de la industria y del ejército norteamericanos (Stryker, 1977; Semin y Manstead, 1979; etc.). Y la discusión, que continuó en los años 80 no parece estar llevando a ninguna convergencia. Así, por ejemplo, mientras que Stryker (1991) incluso valora positivamente las divergencias entre ambos «bandos», Stephan y Stephan (1991) hablan de los difíciles y casi insuperables obstáculos que los dividen, como si realmente se tratara de dos bandos incluso hostiles (estereotipos negativos, incomunicación, etnocentrismo disciplinar, etc.). De hecho, estudios recientes (Cappel y Guterbock, 1992; Ennis, 1992; Guterbock, 1992, y Páez y cols., 1992) siguen encontrando que aún existe muy poca relación entre los sociólogos y los psicólogos que se dedican a la psicología social y que los temas en que trabajan unos y otros se solapan muy poco. «De todas formas, las diferencias entre ambas tradiciones deben buscarse más allá de los contenidos concretos o de los manuales académicos. La psicología social psicológica tiene sus raíces en la admiración y devoción de la psicología por la razón y el conocimiento humano (racionalismo ilustrado), mientras que la sociológica tiene su origen en una especial sensibilidad hacia los problemas sociales, hacia la reforma social y el progreso» (Seoane, 1996, págs. 35-36).

Por su parte House (1977), aunque no ha sido el único, habla incluso de una tercera psicología social, la *sociología psicológica*, que intentaría estudiar la influencia que sobre el individuo tienen los grandes procesos macrosociales (urbanización, industrialización, etc.).

Inspirándose en el lema del gran Mills —combinar biografía e historia—, esta perspectiva es, en realidad, la única que incorpora verdaderamente a la «sociedad» en sus desarrollos, analizando las implicaciones psicológicas y comportamentales de las estructuras sociales. Siendo ciertamente lamentable la marginación académica de esta sólida alternativa a la psicología social dominante, parece detectarse en estos últimos años un resurgimiento de esta tercera vía con hallazgos de innegable relevancia social en las áreas, por ejemplo, del trabajo, la salud, o la afectividad (Jiménez Burillo y cols., 1992, pág. 17).

Recapitulando, diremos que el inicio de la psicología social no está ni en Triplett (1898), que ni siquiera realizó el primer experimento, ni en Ross (1908), ni en McDougall (1908), que no publicaron los primeros manuales de psicología social, ni tampoco empieza con Wundt, pues casi cincuenta años antes de que publicase sus primeros escritos sobre la *Psicología de los Pueblos* habían aparecido ya en Rusia los primeros ensayos sobre una psicología de carácter etnográfico que, de acuerdo con Budilova (1984), constituyen los comienzos de la psicología social en Rusia, y que ya estu-

dian los procesos mentales como un producto cultural e histórico, concediendo una gran importancia al lenguaje en la construcción de un pensamiento compartido sobre el que se asienta la idea de nación, siguiendo en esto la estela de Vico y sobre todo de Herder. De ahí que no podamos elegir ninguna fecha como el momento en que surge nuestra disciplina. Por el contrario, su gestación fue preparándose durante varios siglos, hasta desembocar en una disciplina un tanto amorfa en la Europa de la segunda mitad del siglo XIX, que es cuando podemos decir que «nace» la psicología social, y lo hace como psicología colectiva. Ahora bien, esa psicología social, desapareció con la Primera Guerra Mundial y el traslado del dominio mundial (tanto a nivel militar, como económico, político o cultural) de Europa a Estados Unidos, de tal forma que la psicología social, tal como la conocemos ahora, nace en los Estados Unidos en los años 30 y se desarrolla, tras la Segunda Guerra Mundial, con la inestimable colaboración de los psicólogos europeos, sobre todo alemanes, huidos de Hitler. Por consiguiente, no son de ninguna manera ciertas algunas de las principales afirmaciones de Gordon Allport (1968), quien en su «historiografía oficial» de la disciplina dice que el primer experimento en psicología social fue el Triplett (1898) o que la psicología social nace en 1908. Respecto a lo primero, son varios los autores (Farr, 1991, etc.) que muestran cómo el experimento de Triplett no tuvo el significado que luego se le dio, hasta el punto de que ni siquiera era de psicología social. En efecto, para Allport el estudio de Triplett fue la primera respuesta propiamente experimental a un problema psicosocial, que después se definiría como «facilitación social», pues para él los problemas psicosociales a los que sus contemporáneos se dedican parecían estar ya definidos desde un principio. La psicología social habría nacido, según eso, como señala Crespo, con unos intereses y unas preocupaciones muy concretos y hasta ya con un objeto y con un método definidos, que además no se habrían modificado sustancialmente con el paso de los años. Así, aunque el experimento de Triplett no se consideró psicosociológico cuando se realizó, sin embargo, una vez que Allport lo recupera como mito de origen, fue reproducido acríticamente como tal. De hecho, la mayoría de los manuales posteriores reproducen la versión de Allport. Pero tal tergiversación de la historia por parte de Allport cumplió una función concreta que fue la de «mantener un punto de vista inductivo de la ciencia que hace que el progreso de la psicología social parezca acumulativo», mostrando con ello que existe un sentido de continuidad histórica «que lleve al lector a la convicción de que la psicología social ha progresado de forma consistente desde su concepción», cosa absolutamente falsa. En cuanto a la datación por parte de Allport de 1908 como la fecha en que nace la psicología social, «no parece adecuado mantener tal cosa. Si atendemos al planteamiento de problemas psicosociales, éstos surgen sobre un trasfondo de preocupaciones sociales, y se plasman en obras muy diversas, algunas anteriores a 1908. Si, por el contrario, lo que nos interesa es la existencia de enfoques que abran nuevas vías de investigación, los manuales de Ross y McDougall son más bien el final de una etapa que el inicio

de otra, expresión de modos caducos de explicar (la sugestión, el instinto) que posteriormente tuvieron poca acogida» (Crespo, 1995, pág. 64).

En definitiva, aunque la psicología social tiene sus raíces en las ciencias sociales europeas de la segunda mitad del siglo XIX, fue en los Estados Unidos donde realmente se desarrolló como disciplina científica, sobresaliendo cuatro hechos, de diferente tipo, en la conformación de tal desarrollo:

1) *La influencia de F. Allport y de su manual de 1924*: lo que hizo este autor fue llevar a la psicología social el individualismo metodológico del positivismo que él había aprendido de su maestro, el conductista Holt. Con ello, la psicología será a partir de entonces predominantemente psicologista, individualista y experimentalista.

2) *Llegada del nacionalsocialismo al poder en Alemania*: este hecho fue tan influyente en la psicología social norteamericana que le hizo decir a Cartwright (1979) que ha sido Hitler el personaje más influyente de todos los tiempos en la psicología social. De hecho, fue la represión nazi contra los judíos y contra los progresistas lo que obligó a muchos psicólogos alemanes a emigrar a Estados Unidos, de tal forma que muchos de los grandes nombres de la psicología social americana de los años 50 y 60 son europeos, principalmente alemanes: Lewin, Heider, Asch, Adorno, Jahoda, Fromm, Reich, etc., o discípulos suyos: Festinger, Back, etc. Además, sin los fenómenos provocados por Hitler (la propia Guerra Mundial, la irracionalidad de su sistema, el holocausto judío, el racismo como antisemitismo, etc.) la psicología social hubiera sido bien distinta.

3) *La entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial*: como consecuencia de la participación de los psicólogos sociales en la Guerra Mundial, recibieron en recompensa sus títulos de nobleza y unos presupuestos ilimitados de investigación. Y fue importante también, relacionado con lo anterior, el hecho de que la *American Psychological Association* (APA) crease dos secciones (la 8 y la 9) de psicología social que consagró su reconocimiento institucional. «Pero lo que la disciplina gana en autonomía institucional lo pierde en el plano de la independencia teórica y de los problemas. Aceptada en el seno de la APA, debe plegarse a sus normas de funcionamiento y presentarse de una forma compatible con las opciones epistemológicas, teóricas y metodológicas que han tenido su origen a espaldas de la especificidad de los objetos de la psicología social» (Apfelbaum, 1985b, pág. 9). Así, la psicología institucional es consciente de que la psicología social puede poner en tela de juicio incluso su propia identidad y desde la APA se pondrán trabas para ello. A esto se unió un factor externo de enorme importancia que veremos después: la guerra fría. Por consiguiente, como bien puntualiza Crespo, tras la Segunda Guerra Mundial la psicología social se institucionaliza de modo definitivo, particularmente en Estados Unidos, convirtiéndose en una disciplina académica reconocida como tal. El objetivo de la investigación se desplaza progresivamente del exterior, de las demandas y preocupaciones sociales, hacia el interior de los centros universitarios. Y es que, como resultado de la guerra, en muy

pocos años se produjo una expansión notabilísima de la psicología social, hasta el punto de que si la entidad de una ciencia se midiese por el número de sus miembros, no sería desacertado afirmar que la psicología social nace en los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial. Cartwright (1979, pág. 85) manifiesta que «como un resultado de la explosión de población en la disciplina en los últimos treinta años, algo así como el 90 por 100 de los psicólogos sociales que han existido están vivos en el momento presente». Además, esta población de psicólogos sociales, añade Cartwright, «es el producto de una sola generación de personas que fueron entrenados por un número muy reducido de profesores con unos antecedentes comunes y un punto de vista bastante homogéneo», que eran europeos y judíos en su mayor parte (Lewin, Asch, Heider, etc.). Por consiguiente, la psicología social norteamericana es, en algún sentido, europea. Más en concreto, tal vez «el grupo más influyente en la historia de la psicología social sea el de aquellos que trabajaron con Kurt Lewin y que, de un modo más o menos directo, se inspiraron en las ideas de éste» (Crespo, 1995, pág. 86). Según Perlman (1984), ocho de los diez psicólogos sociales más citados son descendientes directos de esta línea de investigación.

4) *La llegada de la «guerra fría»*: tras la Segunda Guerra Mundial comenzó una guerra no declarada («guerra fría») entre los dos grandes vencedores, los Estados Unidos y la Unión Soviética. En este contexto, en Estados Unidos el general McCarthy impuso una «semidictadura» caracterizada por una fuerte censura a todos los niveles conocida con el nombre de «caza de brujas» (recuérdese la película que con este mismo título y protagonizado por Robert de Niro, denuncia la política del macartismo en el mundo de Hollywood). Pues bien, si la psicología social venía siendo muy poco social, esta política de caza de brujas del macartismo impidió definitivamente que la psicología social fuese realmente social, cortando de raíz los intentos que en esta dirección habían comenzado en los años 30, con autores como J. F. Brown, y David Krech y el SPSSI. Desde entonces fue ya más fácil la adopción de un enfoque conductista en los más diversos campos psicossociológicos. La adopción masiva del experimento de laboratorio se encargó, de una forma «científica», o sea, de una forma «neutra», de impedir que la psicología social tratase temas realmente psicossociológicos que tuviesen algo que ver con la pretensión de *cambiar* la realidad, puesto que tales análisis no cabían en las paredes frías y asépticas del laboratorio, de tal forma que siguió siendo absolutamente predominante en psicología social el enfoque positivista, cuyo excesivo experimentalismo y psicologismo por fuerza tenía que entrar en crisis, como así ocurrió, tal como veremos en el próximo apartado.

Sin embargo, aunque totalmente dominante en la psicología social norteamericana, la corriente experimentalista y psicologista no fue la única. Hubo, como mínimo, otras dos corrientes de las que sólo la primera ha tenido continuidad:

a) El enfoque interaccionista de Cooley (1863-1929) y Mead (1863-1931), que reaccionó contra la psicología social del instinto, tan de moda

en aquellos años (Mc Dougall, etc.). De hecho, más de un tercio de los capítulos incluidos en el conocido y primer *Handbook of Social Psychology*, de Carl Murchison (1935), versaban sobre la psicología social de las bacterias, plantas y animales inferiores. Pues bien, la tesis fundamental de Cooley es la unidad de sociedad e individuo, ya que ni éste puede darse sin la sociedad, ni ésta sin aquél. Lo dice explícitamente al afirmar que «un individuo sólo es una abstracción desconocida por la experiencia; también sucede lo mismo con la sociedad cuando se la considera aparte de los individuos». Como dice Buceta (1979, pág. 18), «la concepción de Cooley representa un intento de superar las posturas antagónicas de Tarde y Durkheim al señalar la interdependencia e inseparabilidad del binomio individuo-sociedad, siendo éste, precisamente, el punto de partida y el objetivo fundamental de la psicología social. Por ello, su obra más que un antecedente representa el nacimiento de la psicología social, siendo autor obligado en cualquier estudio sobre la aparición de esta disciplina». También G. H. Mead reaccionó fuertemente contra la corriente biologicista e instintivista que entonces tan de moda estaba en los Estados Unidos. Como señala Torregrosa (1974, pág. XXIV), «aunque Mead estaba más próximo de los medios psicológicos y filosóficos, su herencia intelectual ha sido asumida casi totalmente por la sociología y la psicología social de corte sociológico. Publicaciones bien recientes en estos dos campos reconocen su inspiración y su deuda intelectual con G. H. Mead», sobre todo, como ya hemos dicho, el Interaccionismo Simbólico.

b) En los años 30, tras la radicalización a que llevó la profunda crisis económica y el generalizado desempleo que la acompañó, surgió incluso una interesante corriente de psicología social marxista, corriente que fue iniciada por J. F. Brown (1936) con un gran éxito inicial, aunque después no tuvo continuidad ninguna. En efecto, en su *Psychology and Social Order*, Brown analiza los diferentes tópicos psicosociales desde una perspectiva lewiniana, pero integrando también el marxismo y el psicoanálisis, de tal forma que, por ejemplo, Brown creía que la teoría del campo de Lewin y el materialismo dialéctico de Marx tenían muchos puntos en común: el énfasis que ambos ponen en el papel que la teoría desempeña en el proceso científico; la función de la teoría para cambiar la realidad; el interés por el cambio, más que por explicar lo ya dado; y un interés por los procesos y leyes dinámicos más que por las condiciones estáticas. Sin embargo, y por razones principalmente ideológicas y políticas, el nombre de Brown así como su importantísimo e influyente manual, fueron marginados totalmente por parte de la psicología social estadounidense de posguerra.

CRISIS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Los años 70 fueron abiertamente años de crisis en nuestra disciplina, aunque no sólo en ella sino también en otras como la sociología, la antropología o la ciencia política. Esta crisis, que se hizo patente con la publica-

ción de una serie de trabajos que cuestionaban, básicamente, el modo dominante de hacer psicología social, tuvo una serie de consecuencias sobre cuya valoración no existe unanimidad. Como dice Torregrosa (1981, pág. IX), «existen discrepancias respecto a la naturaleza de la misma, o de los posibles caminos para superarla, pero en lo que sí parece existir considerable acuerdo es en el hecho mismo de la crisis», hasta el punto de que se cuentan por cientos de libros y artículos sobre este tema. Ya Jiménez Burillo (1981a) hablaba de más de doscientas publicaciones. También en nuestro país son relativamente abundantes los trabajos sobre esta crisis (Torregrosa, 1974; Jiménez Burillo, 1977, 1981; Rodríguez González, 1977; Blanco, 1980; Ibáñez, 1983; Garrido, 1982; Ovejero, 1984a, 1984b, 1991c; etc.). Mientras que para unos no hubo crisis o se trató de una «perturbación menor» (Jones, 1985) y para otros la crisis ya ha pasado (Festinger, 1980, Páez y cols., 1992), para algunos, en cambio, sus efectos han sido profundos, irreversibles y duraderos (Ibáñez, 1990). En todo caso, a mi modo de ver, resulta difícil comprender la psicología social actual sin tener en cuenta la crisis.

Ahora bien, ¿cuáles fueron las causas y las consecuencias de tal crisis? Las causas son varias y de diferente tipo, pero casi todas ellas relacionadas, de una u otra forma, en mi opinión, con el origen de la propia psicología social, y las consecuencias van a ser también diversas, pero positivas (una mayor relevancia social, una mayor pluralidad metodológica, una mayor aproximación entre las dos psicologías sociales, etc.). Y es que tal vez pueda decirse que la psicología social ya nació en crisis (Jiménez Burillo, 1980), al verse obligada a elegir ya desde sus comienzos entre una línea sociológica y otra psicologista y haberse inclinado mayoritariamente por la psicologista y experimentalista, a causa, entre otras razones, de la influencia en los años 20 de Floyd Allport. Tal vez por ello, el mayor problema de la psicología social, raíz de su honda crisis, haya sido, a mi modo de ver, la *falta de identidad* (Ovejero, 1984b). En este sentido afirma Munné (1986, pág. 71) que «estamos asistiendo a la lucha por un paradigma dominante. Sin embargo, lo que está en juego, en el fondo, es la identidad de la psicología social». Se trataría, pues, como dice Torregrosa (1985), de una *crisis constitucional*. Es decir, fue una crisis de identidad, provocada por la incapacidad de los paradigmas teóricos existentes para captar el concepto y el objeto de la psicología social. Desde esta perspectiva ya se entiende mejor la afirmación de Farberow de que la crisis de la psicología social es crónica, puesto que es constitucional, o sea, está en sus propios orígenes, en la falta de definición global de la psicología social en sus momentos iniciales. En definitiva, «la psicología social, como en parte todas las otras ciencias sociales, se ha movido y desarrollado en un estado de crisis perpetua desde su fundación, como consecuencia y como excusa de su doble filiación, sociológica y psicológica» (Panyella y Rodríguez, 1984, pág. 99).

En todo caso, como defienden autores como Ibáñez (1983) o Crespo (1995), no podemos entender la crisis de la psicología social si no la enmarcamos en la crisis más global que está afectando al modelo de inteligibili-

dad científica heredado de la modernidad. Estamos ante una parte de la crisis del pensamiento moderno. Y es que la crisis de la psicología social no puede verse como algo aislado, al margen de la *crisis de la modernidad*. Por el contrario, no es sino una de sus manifestaciones. En efecto,

la psicología social, al igual que las demás ciencias sociales, resulta históricamente posible en virtud no tanto de un conjunto de evidencias empíricas como de una serie de creencias y actitudes sobre la realidad humana. Estas creencias y actitudes han sido caracterizadas como *modernidad*, y es justamente esta concepción moderna del mundo la que entra en crisis en los últimos años. La crítica a la modernidad no es, en estricto sentido, una novedad. En realidad, acompaña dialécticamente al propio pensamiento moderno. Lo novedoso, en cualquier caso, es que en los últimos años la crítica a la modernidad toma una especial amplitud, caracterizando, incluso, un movimiento intelectual, la posmodernidad (Crespo, 1995, pág. 88),

que más adelante veremos mejor. Los pensadores de la Ilustración creían en la existencia de una relación intrínseca entre racionalidad, progreso y libertad, que es justamente lo que cuestiona el posmodernismo. Es más, la confianza ciega de los ilustrados en la bondad intrínseca del progreso ha sido cuestionada por la propia experiencia, tanto por el desarrollo tecnológico y económico, con sus graves secuelas para el equilibrio ecológico y para la supervivencia del planeta, como por la experiencia política, sobre todo las consecuencias nefastas de la «racionalidad socialista» de los países del Este que no llevó sino a un terrible totalitarismo.

Pero esta crisis general debida a la falta de identidad se ha concretado en un número de «crisis sectoriales» dentro de la psicología social, que yo concretaría en las siguientes:

1) *Crisis metodológica*: el primer desafío para la psicología social fue un examen crítico del experimento de laboratorio como método esencial de nuestra disciplina. Tras un artículo de Campbell (1957) en el que estudiaba varios factores que podían socavar la validez de los experimentos, Rosenthal, Orne, Riecken, y otros muchos, mostraron las conclusiones de las sugerencias de Campbell en los estudios psicosociales de laboratorio. Como dice Ibáñez (1985) el problema fundamental de la psicología social, el que subyace a la crisis, ha consistido en gran parte en enfrentarse a unos objetos radicalmente distintos de los de las ciencias naturales. Y sin embargo, debe ser el método el que tiene que adaptarse al objeto, y no al revés.

2) *La psicología social como historia*: el segundo desafío fue propuesto por Gergen al afirmar en un artículo titulado justamente «Social Psychology as History» (1973), que nuestra disciplina «trata con hechos que en su mayor parte no son repetibles y fluctúan notablemente con el paso del tiempo... El conocimiento podría no acumularse en el sentido científico usual, dado que éste no trasciende generalmente sus límites históricos» (1973, pág. 310). El propio Gergen, en un trabajo posterior (Gergen y

Gergen, 1984, págs. XII-XIII) lo explica más detalladamente: «La psicología social tradicional a menudo se ha equivocado al creer en la permanencia, ha sido un campo principalmente dedicado a la investigación de los principios permanentes de la conducta humana. Al igual que las ciencias naturales, su principal esperanza fue localizar los procesos o mecanismos fundamentales que facilitarían la predicción (o control) de la conducta humana independientemente del contexto histórico.» Y, sin embargo, no son fáciles la predicción y el control de la conducta humana, ya que ésta no es universal sino que depende del contexto histórico, social y cultural: la psicología social no es una ciencia natural sino una *ciencia histórica*. Si despojamos a los fenómenos y procesos psicosociales de su dimensión histórica, los desnaturalizamos.

3) *Crisis ideológica*: el tercer desafío para la psicología social proviene de E. Sampson (1978), quien sostiene que la psicología social tiene su origen y sirve a las necesidades de una «sociedad capitalista de clase media, liberal, predominantemente masculina y orientada a la ética protestante» (pág. 1335). Es decir, que la disciplina está constreñida por todo un conjunto de valores sociales e ideológicos, como resume perfectamente Jiménez Burillo (1985) cuando dice que «tal vez la psicología social haya servido para justificar la desigualdad social». Más explícitamente lo explica Gross (1983, pág. 42) al afirmar que «la función ideológica esencial de la psicología social positivista y de la ciencia política consiste en *despolitizar* la ciencia social y presentar una imagen de ella como de un dominio neutral y objetivo de expertos técnicos que resulta inaccesible a los mortales corrientes y que es aplicado, para beneficio de toda la sociedad, por sus representantes democráticamente elegidos y orientados en tales asuntos por asesores tecnocráticos». Y es que, como escribe Deleule (1972, pág. 47), en una línea muy foucaultiana, la propia investigación sociopsicológica se encuentra ligada a la demanda social y a una ideología dominante, a la cual aporta su aparato técnico y su armazón teórico, operando, en última instancia, como parte del aparato ideológico del Estado que tiene el *encargo social* de evitar el recurso a la violencia física de los aparatos represores. Se trata, pues, de una tecnología de control social para prevenir problemas en la estructura que sostiene a los que detentan el poder.

La psicología social se hace ideología, precisamente por esa aceptación acrítica de la visión del mundo compartida por la comunidad científica, dándole a esa visión carta de naturaleza y construyendo sobre ella el propio armazón teórico y metodológico. Lo socialmente construido se transforma sutilmente en natural y obvio, haciéndose así opacas las determinaciones sociales de nuestro objeto de estudio, contribuyendo con ello al mantenimiento de los valores y creencias dominantes y del sistema de relaciones sociales a la que éstos sirven de apoyo y cemento (Crespo, 1995, pág. 94).

4) *Crisis de relevancia*: una de las críticas más frecuentemente repetidas y más tempranas (Ring, 1967) dirigidas contra la psicología social ha

sido la de una supuesta falta de relevancia de sus investigaciones, a causa, sobre todo, de la masiva utilización del experimento de laboratorio. Como dicen Panyella y Rodríguez (1984, pág. 92), «el problema de la intrascendencia social de la investigación y de sus resultados constituye, posiblemente, uno de los principales ejes dinámicos en la configuración de la crisis. Aún más, se puede aceptar que sea el factor “disparador” con que se inicia el coro de manifestaciones que acentúan su importancia». También Jiménez Burillo (1977) cree que esta irrelevancia social es uno de los determinantes causales de la crisis, e incluso para Rodríguez González (1977) más que un determinante de la crisis es su componente principal. En suma, son muchos los autores que afirman que la causa de la crisis de la psicología social está sobre todo en su escasa capacidad mostrada para solucionar problemas sociales, hasta el punto de que incluso un autor conocido precisamente por su defensa a ultranza del experimentalismo en psicología social, como es Schlenker (1976, pág. 378) afirmaba: «Es cierto que nuestras teorías actuales no han probado todavía ser de gran utilidad en sus aplicaciones a los problemas del mundo real.»

5) *Crisis teórica*: a nivel teórico, el mayor descontento provenía de la existencia de dos psicologías sociales, descontento que se hacía mayor por el hecho, como dice Stryker (1983), de que mientras la psicología social psicológica era más bien una amalgama de diferentes pequeñas teorías a escala reducida sobre fenómenos particulares (comparación social, cambio de actitudes, atribuciones causales, etc.), sin que existiera un enfoque teórico global que introdujera coherencia en esas teorías y estableciera algunas relaciones sistemáticas entre ellas, en cambio, la psicología social sociológica, que sí disponía de un enfoque global teórico, sin embargo, no contaba con teoría de alcance más reducido cuyas implicaciones empíricas pudieran ser sometidas a prueba. Todo ello dio lugar a una enorme *fragmentación* de la teoría y a grandes dificultades para la construcción de un *saber acumulativo*, tan necesario en psicología social. Como dice Moscovici (1970), necesitamos rehabilitar una psicología social teórica que debería existir con el mismo estatus que una psicología social experimental. Sólo esta investigación teórica podrá liberar las energías cubiertas por la experimentación y reducir la dispersión, el fraccionamiento y la heterogeneidad que reina en este terreno.

6) *Aspectos éticos de la crisis*: finalmente, una parte de las críticas lanzadas contra la psicología social afectan a cuestiones de tipo ético, relacionadas también éstas con la utilización del laboratorio (hacer daño a los sujetos, invadir su intimidad personal, el engaño experimental, etc.). Es más, como escribe Gergen (1996, pág. 55), durante la mayor parte del presente siglo se ha hecho un intenso esfuerzo —tanto por parte de los científicos como de los filósofos empiristas— para apartar a las ciencias del debate moral. La meta de las ciencias, se ha dicho en general, consiste en proporcionar unas exposiciones precisas de «cómo son las cosas». Sin embargo, las cuestiones relativas a «cómo deberían ser» no son una preocupación científica importante. Es más, suele añadirse, cuando la explicación y la descripción teórica se ven recubiertas de valores, dejan de ser

fidedignas o pasan a ser directamente perjudiciales, ya que distorsionan la verdad. Ahora bien, añade Gergen, que las tecnologías científicas *deban* utilizarse para diversos propósitos (como hacer la guerra, controlar la población o la previsión política) tiene que ser una preocupación vital para los científicos, pero tal como se ha dejado claro con frecuencia, las decisiones acerca de estos temas no pueden derivarse de la ciencia en cuanto tal. Para muchos científicos sociales, el ultraje moral de la guerra de Vietnam empezó a socavar la confianza en este enfoque existente desde hacía mucho tiempo. De algún modo la neutralidad de las ciencias, como medusas en un océano, parecía ser algo moralmente corrupto. No sólo no había nada acerca del aspecto científico que diera razón al rechazo de la brutalidad imperialista, sino que el *establishment* científico a menudo entregaba sus esfuerzos a mejorar las tecnologías de la agresión. Había, por tanto, una importante razón para restaurar y revitalizar el lenguaje del «deber ser». Todo ello exigía una *perspectiva crítica*, que no era algo nuevo, sino que, como mínimo, venía ya de los años 30 (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin, etc.), mostrando que las pretensiones de verdad científica podían ser evaluadas en términos de los sesgos ideológicos que revelaban. «Para cualquier grupo preocupado por la injusticia o la opresión, la crítica ideológica es un arma poderosa para socavar la confianza en las realidades que se dan por sentadas propias de las instituciones dominantes: la ciencia, el gobierno, lo militar, la educación, entre otras. Como forma general, la crítica ideológica intenta poner de manifiesto los sesgos valorativos que subyacen a las afirmaciones de la verdad y la razón» (Gergen, 1996, pág. 56).

El resultado de la crisis parece aún difícil de evaluar, existiendo la perspectiva pesimista de quienes dicen que no ha ejercido efecto ninguno (Kressel, 1989; Jiménez Burillo y cols., 1992; Páez y cols., 1992b), y la más optimista de quienes afirman que a partir de los años 70, y como consecuencia directa de la crisis, se ha venido gestando en nuestra disciplina un nuevo paradigma caracterizado por el énfasis en los aspectos históricos, dialécticos y simbólicos de la conducta humana, el interés por la ideología, el reconocimiento del carácter activo de las personas, la preocupación por el cambio y la resolución de los problemas sociales, el estudio de la vida cotidiana y la utilización de métodos alternativos de investigación (Ibáñez, 1990; House, 1991; Collier y cols., 1991; Montero, 1994a; etc.). Personalmente creo que la crisis, con sus componentes constitucionales, académicos y personales, ha sido muy útil y fructífera, como suelen serlo generalmente las crisis, al convertirse, por el conflicto que producen, en un verdadero motor del cambio social. De hecho, *a)* ha fomentado la búsqueda de métodos menos obstrusivos que los utilizados habitualmente por la psicología social tradicional y, en todo caso, ha hecho posible que se acuda, sin complejo de inferioridad alguno, a métodos no experimentales; *b)* ha permitido la ampliación del marco teórico en que deben desenvolverse las investigaciones psicosociológicas, incrementándose así la presencia de perspectivas poco habituales en la psicología social tradicional como la psicología social histórica, la psicología social dialéctica, la etogenia, etc.; *c)* ha servido para

poner de relieve el compromiso sociopolítico del psicólogo social y para mostrar que «la psicología social se hace política no por tomar partido, sino como saber o ignorancia, como desvelamiento o encubrimiento de procesos implicados en nuestra vida cotidiana» (Torregrosa y Crespo, 1984, pág. 727); y finalmente, *d*) ha ayudado poderosamente al desarrollo y fomento de las aplicaciones en psicología social, con los efectos positivos que ello tiene.

En conclusión, tras la crisis las cosas ya no volvieron a ser como antes en nuestra disciplina, pues, como dice Ibáñez (1991, pág. 43), «los planteamientos críticos más radicales fueron cuestionando, uno tras otro, los diversos supuestos sobre los que se fundamentaba la pretendida *legitimidad científica* de la experimentación psicosocial, propiciando de esta forma un intenso *debate metateórico*», del que fueron saliendo una serie de psicologías sociales alternativas cuyas principales características podrían ser las siguientes (Ovejero, 1993e):

1) *Una mayor y más estrecha interdisciplinariedad*, no sólo entre los distintos enfoques psicosociales (Stephen y cols., 1991), sino incluso con especialistas de otros campos, pues como subraya Parker (1989), en la antropología, la sociología y la historia hay discusiones más ricas y más sofisticadas que en la propia psicología social, y en la literatura, la filosofía y los estudios culturales más interesantes descripciones de la subjetividad.

2) *Un análisis metateórico* que nos permita contemplar la psicología social, las prácticas sociales y psicosociales y nuestro propio quehacer cotidiano con cierta distancia (véase Stam y cols., 1987). Este análisis metateórico es justamente el que nos permitirá poner los fundamentos para una psicología social auténticamente crítica y no opresiva, e incluso explícitamente emancipadora (Armistead, 1974; Parker, 1989; Sampson, 1991; Wexler, 1983; Ibáñez e Íñiguez, 1997).

3) *Una perspectiva socioconstruccionista*: una tercera característica de la Nueva Psicología Social está estrechamente relacionada con la anterior, pues «ha ido emergiendo lentamente tras la crisis de la psicología social como un intento de hallar una metateoría que pudiera representar una alternativa válida frente al modelo empiricista de la ciencia que caracteriza a la corriente dominante en la disciplina» (Ibáñez, 1990, pág. 227). De ahí que, con Gergen (1982, 1985a, 1985b, 1992, 1996) a la cabeza, esta perspectiva ya ha conseguido aglutinar a muchos psicólogos sociales provenientes de otras líneas alternativas que tenían en común tanto el estar frente al positivismo como el estar a favor de una epistemología pospositivista, como es el caso de los partidarios de la teoría crítica, de la hermenéutica o del contextualismo.

4) *Deconstruccionismo y preocupación por los análisis lingüísticos*: tal vez una de las características más relevantes de muchas de las más recientes tendencias en nuestra disciplina, como la retórica, el textualismo y la psicología social posmoderna, estriba, para bien y para mal, en considerar en el hombre más *lo que dice* y sobre todo *cómo lo dice* que lo que es o lo

que hace. De ahí que casi siempre bajo la influencia del segundo Wittgenstein, se haga un especial hincapié en el análisis lingüístico y del discurso, y de ahí también el interés por el deconstruccionismo, ya que, como afirman Parker y Shotter (1990), nuestro conocimiento del mundo exterior y de nosotros mismos no viene determinado por la naturaleza de ese mundo exterior ni por nuestra propia naturaleza, sino más bien por los medios literarios y textuales que usamos para formular nuestros intereses y argumentos.

Nos encontramos, pues, al final de una trayectoria interesante y llena de posibilidades para la psicología social, pero no exenta de preocupaciones: la psicología social posmoderna supone en algunos aspectos una real vuelta a los sofistas griegos y al excepticismo nihilista de Gorgias, siempre a través de Nietzsche, Wittgenstein y Heidegger: si la Razón desaparece, sólo queda la voluntad, o lo que sería peor, la voluntad de poder. Y aquí es donde, nuevamente, comienzan las disputas y el debate entre las diferentes psicologías sociales alternativas, de forma que la psicología social de los primeros años del siglo XXI dependerá en buena medida, a mi modo de ver, de cómo se resuelva tal debate. De momento, son muchos los que critican el mero textualismo y la mera retórica, acusándoles de *fundamentalismo interpretativo* (Bhaskar, 1989; Crespo, 1991; etc.).

DESARROLLO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL FUERA DE LOS ESTADOS UNIDOS

a) *Psicología Social en Europa*: aunque ya hemos dicho que la psicología social nació en Europa, sin embargo, tal como existe hoy día es, sin duda, un producto típicamente norteamericano. Es más, a pesar de que muchos europeos contribuyeron de una forma muy importante a la psicología social estadounidense, sin embargo, hasta la década de los 60 no podemos hablar del inicio de una psicología social europea. De hecho, con su propia *Asociación Europea de Psicología Social*, fundada en 1963, con ayuda norteamericana y auspiciada por el estadounidense John Lanzetta y con su propio órgano de expresión, el *European Journal of Social Psychology*, la psicología social europea se ha desarrollado enormemente durante los últimos años, existiendo ya algunas buenas revisiones, como la de Jaspars (1986).

Durante los primeros años 60 la psicología social europea dependía aún en un alto grado, tanto intelectual como económicamente, de la norteamericana, aunque fue paulatinamente independizándose de ella y manteniendo frecuentes relaciones con los psicólogos sociales de los países del Este, hasta el punto de que en seguida fueron conformándose sus dos principales características: estudio de la conducta social dentro de un contexto más social de lo que lo hacían los norteamericanos; y creación de una psicología social más crítica que la norteamericana e incluso en ocasiones marxista. Ambas cosas fueron reflejándose en las líneas de investigación más genuinamente europeas como la influencia de las minorías, las relaciones intergrupales, las representaciones sociales y los estudios sobre el poder

social. Con ello, los europeos intentan poner un mayor énfasis en la relevancia social de la psicología social que en sus problemas metodológicos, con lo que ya está empezando a superar muchos de los sesgos de la psicología social norteamericana. De hecho, Scherer (1993) llevó a cabo una investigación empírica para conocer el estado actual de la psicología social, en la que consultó a ochenta psicólogos sociales (cuarenta estadounidenses y cuarenta europeos), todos ellos muy conocidos en la disciplina. Les pedía que identificasen los principales desarrollos que, a su modo de ver, habían marcado el progreso de la psicología social durante los últimos veinte años. La tasa de respuesta fue del 80 por 100. Pues bien, entre la gran dispersión de respuestas obtenidas, Scherer encontró que los psicólogos sociales norteamericanos asignaban el primer lugar a la cognición social, mencionando la mayoría de ellos expresamente la teoría de la atribución. En cambio, los psicólogos sociales europeos colocaron en los primeros lugares los estudios sobre identidad social, sobre relaciones intergrupales y, algo menos, sobre representaciones sociales.

Por otra parte, sería realmente imperdonable no incluir aquí un apartado, aunque breve, sobre la psicología social en España. Pues bien, en nuestro país la psicología social, que surgió tardíamente como disciplina institucionalizada, está atravesando un período de gran desarrollo, con un gran número de publicaciones a lo largo de los últimos años, aumento de las cátedras y titularidades, etc. «El crecimiento de la psicología social en España durante los últimos años ha sido, pues, espectacular. La existencia de unos currículos propios de psicología se ha visto acompañada, como no podía ser de otro modo, por la incorporación de decenas de nuevos profesores a las labores de docencia e investigación en este campo del conocimiento» (Sabucedo y cols., 1997, pág. 177). Un reflejo claro de tal crecimiento lo constituyen las reuniones y congresos nacionales que han tenido lugar en nuestro país. Desde el Primer Encuentro de psicólogos sociales españoles que tuvo lugar en Barcelona en septiembre de 1980, se han celebrado otros dos Encuentros, uno en Madrid (1981) y el otro, que publicó los trabajos presentados, en Las Palmas (1983), y seis Congresos Nacionales (Granada, 1985; Alicante, 1988; Santiago de Compostela, 1990; Sevilla, 1993; Salamanca, 1995; y San Sebastián, 1997). El séptimo cerrará el siglo en Oviedo, en el año 2.000. Además, la creciente participación de los psicólogos sociales en tales Congresos queda patente en el número de páginas publicadas en las respectivas Actas, desde las 716 (1 volumen) del Congreso de Granada, a las 1.670 del de Alicante (6 vols.), las 1.847 de Santiago (5 vols.), las 3.574 de Sevilla (9 vols.) o las 3.013 de Salamanca (5 vols.) (véase en Sabucedo y cols., 1997 un análisis de los trabajos presentados). Igualmente ha habido tres Encuentros de Psicología Social Hispano-Lusa: el primero en Tomar (Portugal) (1987), el segundo en El Escorial (1989) y el tercero en Lisboa (1992), de los que sólo del primero se publicaron las actas. Por último, también ha habido dos Encuentros de Psicología Social Hispano Soviética, el primero en Madrid (1988) y el segundo en Moscú (1991). Sólo del primero se publicaron las Actas encabezadas preci-

samente por un trabajo del profesor J. R. Torregrosa (1991) titulado *La Psicología Social española: Perspectivas de futuro*, que finaliza con estas palabras referidas a la psicología social en nuestro país (pág. 24): «Todo ello revela una gran efervescencia intelectual, una tensión creadora y una amplitud de perspectivas que permiten entrever un fructífero desarrollo durante los próximos años.»

Pero tampoco deberíamos olvidar nuestras raíces, que son realmente interesantes y de gran valor para nuestras actuales investigaciones, desde Juan Luis Vives, que ha sido considerado incluso el padre de la psicología moderna (véase Ovejero, en prensa), Juan Huarte (véase Pinillos, 1976), no sin méritos nombrado el patrono de los psicólogos españoles, Feijóo (véase Ovejero, 1995c) o, sobre todo, Ortega y Gasset (véase Torregrosa, 1985; Ovejero, 1992a, 1998) (pueden encontrarse sendas revisiones sobre la psicología social «precientífica» en España, en Pinillos, 1965, y sobre todo, Jiménez Burillo, 1976).

b) *Psicología social en la Unión Soviética*: como señala Munné (1985), suele creerse con frecuencia que las ciencias sociales han sido algo prácticamente inexistente en la URSS, creencia que es alimentada por ciertas fuentes occidentales, generalmente norteamericanas, claramente sesgadas, intencionada o inintencionadamente. Pues bien, tal creencia es falsa, al menos por lo que corresponde a la psicología social (véase Andreeva, 1979; Munné, 1985; Lomov, 1991), aunque los cambios profundos y bruscos que en 1991 tuvieron lugar en la antigua URSS por fuerza estarán produciendo importantes virajes en las ciencias sociales en general y en la psicología social en particular, virajes aún poco conocidos desde aquí. De ahí que en estas páginas hablemos aún de psicología social soviética, y no de la actual psicología social rusa.

Pues bien, a pesar de las grandísimas dificultades que tuvo la psicología social para desarrollarse durante el régimen soviético, sobre todo en la época de Stalin, sin embargo, con la muerte del dictador comenzaron a cambiar las cosas, aunque muy lentamente, para nuestra disciplina, hasta el punto de que ya en 1957 Ananiev denunciaba, como un problema serio, la ausencia de una psicología social marxista. Y poco después, en 1959, Kovalév afirmaba que la psicología social, como fenómeno real, es la suma total de los sentimientos sociales, actitudes, experiencias, hábitos, ilusiones, etc., de una colectividad determinada, añadiendo que los objetivos más importantes de la psicología social son la formación y desarrollo de la personalidad a través de la colectividad, pero proponiendo que se le dé a la psicología social el estatus científico que merece dentro de la ciencia marxista-leninista. Ese cambio se acentúa y se afianza en 1963, año clave para la psicología social soviética. De tal forma que Ilitchev, presidente de la comisión ideológica del Congreso del Partido, al presentar un informe ante la Academia de las Ciencias sobre el estado de la ciencia en la URSS, afirma explícitamente que la psicología social es una rama importante de la ciencia psicológica, de gran valor, que está llamada a contribuir, según él, junto con la ideología, a la educación y formación del hombre de la socie-

dad comunista. En consecuencia, procede realizar desde el marxismo investigaciones científicas en este campo, investigaciones que descubran las leyes objetivas del desarrollo y formación de la personalidad, las condiciones que influyen sobre dicho proceso y a veces engendran en el individuo contradicciones internas, y establecer a través de estas leyes las peculiaridades de los distintos grupos de población. Ésta era, en definitiva, la voz oficial del Partido. La psicología social no sólo dejaba de estar prohibida sino que incluso empezaba a disfrutar de un elevado estatus científico y social en la Unión Soviética. A partir de 1963 la actividad científica en psicología social se hace constante y va cada año en progresivo aumento: Kuzmin escribe en 1967 *La psicología social como ciencia*. Kolominski en 1969 *La Psicología de las relaciones interpersonales en la colectividad infantil*, etc. Este panorama optimista de los 60 continúa y se afianza en los 70. Una clara muestra de ello fue el IV Congreso de la Asociación de Psicólogos que tuvo lugar en Tbilisi en 1971 y en el que de 288 simposios realizados, casi un tercio (exactamente 87), se dedicaron a la psicología social. Ese mismo año, la Academia de las Ciencias funda el Instituto de Psicología, y en su programa se declara que la psicología social, junto con la psicoingeniería, es el campo que merece mayor atención y que hay que estimular la investigación en temas como la interacción en los grupos de trabajo, la formación de actitudes y el proceso psicológico de la opinión pública. Al año siguiente, Lomov, director del mencionado Instituto, interpretando las directrices del XXIV Congreso del PCUS, subraya que la psicología social es un componente indispensable en cualquier estudio científico de los problemas socioeconómicos, políticos, jurídicos e ideológicos. A partir de ahí, el desarrollo de la psicología social en la URSS fue imparable, publicándose ya numerosos e interesantes libros, como *La formación del concepto del otro como personalidad* de Bodalev, en 1970; *Qué estudia la psicología social*, de Platonov, en 1971; *Metodología y métodos en psicología social*, de Shorojova, en 1977, etc. En todo caso, existen en la psicología soviética dos tendencias claramente diferenciadas:

a) La primera, iniciada por Vygotski y representada por Luria, refleja la tendencia más social dentro del campo psicológico, aunque realmente no pasa de ser una psicología social en potencia. Para Vygotski, los fenómenos psíquicos superiores no tienen un origen natural sino social y, para explicarlos, se hace necesario ir más allá del organismo y buscar sus raíces en las relaciones interhumanas y en la historia de la sociedad. Pero no sólo es el Yo un producto de la historia sino también un producto de las relaciones sociales. Así, los procesos psíquicos superiores se desarrollan con las interacciones del individuo con sus semejantes y con la cultura de su entorno. Esta línea fue luego seguida por Luria, sobre todo en sus estudios sobre el desarrollo sociohistórico de los procesos cognitivos, en los que encontró que, por ejemplo, una revolución sociocultural provocaba profundos cambios en las estructuras psicológicas (percepción, inferencia lógica, etc.) de los sujetos que las vivían. Con ello creyó Luria que se verificaba experi-

mentalmente la tesis del marxismo-leninismo según la cual todas las formas básicas de la actividad cognoscitiva del hombre se formaron en el proceso social de la historia, es decir, que son un producto del desarrollo histórico y social. Para Marx el ser humano no se concibe como una mera resultante de su medio, como un organismo que se modifica con la experiencia, como ocurre, por ejemplo, en el conductismo. El ser humano no sólo produce la herramienta, sino que ésta también produce al ser humano. Como explícitamente dice Marx en la sexta tesis sobre Feuerbach, «la esencia humana no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en realidad, el conjunto de sus relaciones sociales». De ahí la importancia que nuestra disciplina debería tener en una concepción marxista de la vida, como ya en su día hicieron autores como Vygotski (1973, 1979) o Bajtin (1993a, 1993b).

b) La segunda tendencia, representada sobre todo por Galina Andreeva, directora del Departamento de psicología social de la Universidad de Moscú, muestra la tendencia más reciente de la más auténtica y pura psicología social soviética. Para Andreeva (1979), la psicología social como disciplina académica debe desarrollarse en tres niveles metodológicos distintos y complementarios: *a)* el de los principios filosóficos del materialismo dialéctico; *b)* el de los principios metodológicos propios de la psicología social (entre los que cabe destacar el del condicionamiento sociocultural de los procesos psíquicos, lo que exige que éstos sean interpretados y explicados mediante el análisis de sus determinantes sociohistóricos); y *c)* el de las técnicas, especialmente la observación y la experimentación de campo de los grupos sociales. En cuanto a los contenidos, debemos comenzar diciendo que, también en la URSS, la mayoría de las investigaciones han sido suscitadas por necesidades prácticas concretas, destacando las siguientes líneas de investigación: en primer lugar está todo lo relativo a la comunicación en sentido amplio (verbal, no verbal, etc.) (Koltzova, 1991); en segundo lugar, lo colectivo y las características psicológicas de los grupos, tanto de los macrogrupos (clases sociales, grupos étnicos, etc.) como de los grupos pequeños (véase Shijiriev, 1991); en tercer lugar, los estudios sobre la personalidad interesándose por las relaciones interpersonales, las actitudes y los procesos de socialización, principalmente; y, finalmente, las aplicaciones a la industria, a la educación, a la conducta asocial, etc.

c) *Psicología social en Latinoamérica*: los inicios académicos de la psicología social en la mayoría de los países de América Latina pueden ser ubicados, como afirman Sabucedo y colaboradores (1997), autores que seguiremos en la exposición de este apartado, a principios de la década de los 50 (Ziviani, 1978; Montero, 1989, 1993, 1994; Banchs, 1994; Lane, 1994; Rossi, 1994; etc.), a excepción de México y Chile que ya tenían antecedentes importantes, y sin olvidar las dos importantes obras de psicología social que a primeros de siglo publicó el argentino Carlos Bunge (*Nuestra América: Ensayos de psicología social*, 1903; y *Ensayos de psicología individual y social*, 1904). Y todo ello al hilo del reconocimiento social que la psicología empieza a obtener por aquellos años y de la profesionalización

del rol de psicólogo. Y comenzó, también aquí, siguiendo el camino experimentalista trazado por la psicología social norteamericana. Sin embargo, ya a mediados de los 60 y sobre todo a lo largo de los 70, y por la necesidad de construir una psicología social que se acercara más a la explicación de la realidad latinoamericana, comenzó a surgir una corriente psicosocial que se fue apartando paulatinamente de la experimental, con lo que se fue perfilando una psicología social latinoamericana con características propias (crítica, aplicada y comprometida). En efecto, en esa época empezaron a producirse los cuestionamientos por la relevancia social de la disciplina así como por su validez y adecuación al contexto social e histórico de América Latina, con lo que comenzó a gestarse un enfoque psicosocial abiertamente crítico, destacando algunas obras de Gerardo Marín, J. M. Salazar, Maritza Montero, Aroldo Rodrigues, Ignacio Martín Baró, asesinado en El Salvador por los ultraderechistas, etc. Como señalan Sabucedo y colaboradores (1997, pág. 187),

la aparición de estas publicaciones van delineando cada vez con mayor nitidez un perfil propio, el cual si bien sigue coexistiendo con producciones que se enmarcan dentro de la tendencia anterior y la influencia norteamericana, va evolucionando hacia la definición de una psicología social relacionada con la problemática que estudia, que intenta adecuarse a realidades históricas y sociales específicas, que se pregunta por su potencialidad de aplicación y que se propone colaborar con la producción de cambios favorables y socialmente relevantes. Con esta óptica se trabajó desde mediados de la década de los 70 en la generación de teorías y métodos alternativos que pudieran resultar más adecuados,

constituyendo un claro ejemplo de todo ello la consolidación en diferentes países de América Latina de una psicología social comunitaria, inclinada obviamente a la intervención, que utiliza métodos no experimentales como la observación participante y que se autodefine como un instrumento para el cambio social. En esta misma línea se coloca la llamada psicología de la liberación, encabezada, sobre todo, por Martín Baró (1982, 1983, 1989). Otras líneas propias de la psicología social latinoamericana, en las que claramente se perciben estas características propias, son la psicología social de la salud, la psicología social ambiental y la psicología social política.

CONCLUSIÓN

Desde tiempos inmemoriales, nuestros antepasados se han hecho las mismas preguntas que nos hacemos ahora: ¿cómo hace una generación para imponer su cultura a la siguiente?, ¿qué pasa en la vida mental del individuo cuando ese individuo se asocia con otras personas?, ¿qué es la naturaleza social del hombre?, de forma que sus respuestas pueden sernos de suma utilidad. Incluso sus errores podrán sernos útiles y hasta, en ocasiones, necesarios, al menos para no volver a tropezar en las mismas piedras. De ahí la necesidad de un enfoque histórico en nuestra disciplina,

principalmente porque tal enfoque puede proporcionarnos los fundamentos históricos de la psicología social actual. En este sentido, creo que puede aplicársele tanto a la psicología social como a todas las demás ciencias sociales lo que dice Jesús Ibáñez (1985, pág. 93) de la sociología cuando afirma que esta disciplina «nace de la Revolución (burguesa), de la Revolución política que transforma la estructura de las relaciones sociales y de la Revolución industrial, que transforma la estructura de las relaciones técnicas. Pero nace también contra la Revolución (proletaria): para acceder al poder, la burguesía movilizó a las (otras) clases oprimidas, y una vez que hubo accedido intentó parar su movimiento». Y si el origen de nuestra disciplina va unido a la revolución industrial, su desarrollo es inseparable del devenir del capitalismo norteamericano a lo largo del siglo xx. La psicología social no es sino el producto de unas condiciones sociales, culturales, económicas e históricas muy concretas.

Por otra parte, como afirma Crespo, la historia de la psicología social, como la del resto de las ciencias sociales, va estrechamente unida a la historia de la modernidad. De ahí que a la actual crisis de la modernidad le acompañe también una profunda crisis en la psicología social, y de ahí también que si la sociedad moderna está desapareciendo para dejar paso a una sociedad posmoderna, también la psicología social deberá cambiar y adoptar los postulados básicos del pensamiento posmoderno, como veremos en el capítulo XXVIII. En todo caso, parecen constatarse desde hace ya un par de décadas un fuerte empuje dentro de la disciplina para que ésta se abra más a la sociedad y a sus problemas, lo que a mi juicio sólo se está notando de una forma importante en el ámbito de las aplicaciones sociales. A pesar de ello, creo que la psicología social no cambiará mucho en los próximos años, ya que resulta tremendamente difícil *reconstruirla*, pues pesan mucho las rutinas académicas, los intereses de escuela, los intereses de grupos dominantes, las dominancias ideológicas asociadas a esos intereses, etc. Sin embargo, mi escepticismo a este respecto no me impide ver las grietas que, tras la crisis de la disciplina, fueron abriéndose en el edificio de la psicología social positivista (véase Ovejero, 1993e).

CAPÍTULO XXVII

Modernidad y psicología social: orientaciones psicológicas y sociológicas

INTRODUCCIÓN

La psicología y la psicología social son productos claramente modernos, surgen de la modernidad. Es el proceso de la modernización, con sus grandes subprocesos (la individualización, la secularización, la urbanización y la industrialización), lo que las hizo ya no sólo posibles sino hasta necesarias. Así, sin el proceso de individualización la psicología no hubiera tenido sentido; sin el proceso de secularización, los confesionarios seguirían haciendo innecesaria la psicología, que, además, como sabemos, es cosa de ciudades. Y, sobre todo, fue el proceso de industrialización el principal impulsor de los cambios sociales y de mentalidad que hizo necesaria la psicología y la psicología social a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX. De ahí que fueran surgiendo al hilo de estos procesos una serie de precursores de la psicología social (Vives, Huarte, Maquiavelo, Montaigne, Galileo, Hume, Bacon, Locke) incrementándose su importancia a medida que se desarrollaba sobre todo el proceso de industrialización, que fue precisamente el que aceleró la velocidad de los otros procesos a lo largo del siglo XVIII y sobre todo del XIX. No es raro, por consiguiente, que haya sido precisamente en Europa y en los países que más avanzados estaban en los procesos de modernización y de industrialización en los que a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX naciera la psicología y la psicología social, y que fuera a primeros del siglo XX y justamente en los Estados Unidos, el país más modernizado y más industrializado del mundo ya en aquellos momentos, donde más se desarrollaran estas disciplinas, y que lo hicieran con ánimo de predecir y de controlar la conducta de los *individuos* a través de la utilización de la *razón* y de la *ciencia*.

Todo ello se manifiesta en una *reflexividad* generalizada que es, según Giddens (1993, 1995) una de las características de la modernidad: «La reflexividad de la modernidad se refiere al hecho de que la mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a revisión continua a la luz de nuevas informaciones o conocimientos» (Giddens, 1995, pág. 33). La sociología y las ciencias sociales son, según el propio Giddens (pág. 10), «elementos inherentes de la reflexividad institucional de la modernidad». Uno de los ámbitos en que se plantea esta reflexividad es justamente el de la subjetividad, el de la interconexión entre las instituciones y la personalidad, entre las influencias universalizadoras y las disposiciones personales. En ese marco es, precisamente, en el que cobra sentido la psicología social, como saber reflexivo sobre la identidad y subjetividad socialmente construidas. Más en concreto, «para algunos, las ciencias sociales surgen al hilo de una primera crisis de la idea de la modernidad. Ésta será, precisamente, una crisis de confianza en la razón como fundamento de la libertad y felicidad humanas» (Crespo, 1995, pág. 37). Esta pérdida de fe en la razón es, para Ortega, lo que caracteriza la crisis de principios de siglo (1971, pág. 13): «La generación que florecía hacia 1900 ha sido la última de un amplísimo ciclo, iniciado a fines del siglo XVI y que se caracterizó porque sus hombres vivieron de la fe en la razón.» La razón principal de esta crisis es, según Ortega, la incapacidad para dar solución a los problemas humanos con la razón físico-matemática, que es la propia de la ciencia moderna. De ahí que por esa época, autores como Husserl, Dilthey o el propio Ortega y Gasset abrieran una vía de abordar los asuntos humanos más acorde con la naturaleza de tales asuntos, alejada de los supuestos de las ciencias naturales. Sin embargo, ello tuvo, a la postre, poca influencia en la psicología norteamericana que, por el contrario, se apuntó a un positivismo rancio que ya estaba comenzando a ser fuertemente denostado por los propios científicos naturales. Con ello la psicología y la psicología social abandonarían ese tipo de reflexiones que las caracterizaron en sus comienzos, ya que, como dice Habermas (1982, pág. 7), «el positivismo es eso: renegar de la reflexión».

En síntesis,

la industrialización y la transformación consecuente de las relaciones laborales y personales que ello conllevó, el desplazamiento de poblaciones, la apertura de nuevos mercados, la explotación colonial de otros pueblos y culturas, hizo que en el siglo XIX fuesen especialmente agudos los conflictos sociales, tanto interclasistas como internacionales. La vida en sociedad se hizo especialmente problemática y difícilmente comprensible... El distanciamiento reflexivo del ciudadano moderno respecto a la sociedad, a la que se caracterizará como un ser dotado de sus propias leyes, supone, asimismo, la aparición de una perplejidad ante el comportamiento de los colectivos humanos, que parecen contradecir las leyes universales de la razón y la psicología. La irracionalidad no es una característica de los enfermos y de los seres primitivos, como antes se pensaba, sino que es también una característica de ciertas situaciones sociales. Por

otra parte, con la extensión del pensamiento romántico y nacionalista, cada vez se pone más en cuestión la universalidad de la psicología humana. En este marco de preocupaciones es donde surgirá la psicología social (Crespo, 1995, págs. 38-39).

Además, «si examinamos la historia de la civilización humana nos encontramos con que el hombre no actúa tanto como defensor de su interés individual sino más bien como asegurador de su posición social, de sus reivindicaciones sociales, de sus activos sociales. Valora los bienes materiales fundamentalmente como medios para este fin. La economía del hombre, en general, está supeditada a su relación social» (Polanyi, 1992, pág. 75). Sin embargo, a lo largo del siglo XIX aparece el *mercado* y lo trastoca todo. Y lo hace además con una brusquedad enorme, produciendo profundas transformaciones. Pero, como señala Polanyi, no es una cuestión de grado sino de calidad. Se indujo una reacción en cadena y la inofensiva institución del mercado desencadenó una enorme explosión sociológica: al transformarse la mano de obra y la tierra en bienes de consumo, el hombre y la naturaleza se sometieron al mecanismo oferta-demanda-precio, lo que significó la subordinación de toda la sociedad a la institución del mercado. En lugar de ser el sistema económico quien se hallaba inmerso en las relaciones sociales, eran éstas las que se encontraban ahora inmersas en aquél. En lugar de ser los ingresos consecuencia del rango y el estatus, ahora eran el rango y el estatus los que venían determinados por los ingresos, de forma que se invierte radicalmente la relación entre «estatus» y «contratus», con lo que el matrimonio y la educación de los hijos, la organización de la ciencia y la educación, de la religión y las artes, la elección de profesión, las formas de vida, las formas de compromiso, incluso a niveles de estética de la vida cotidiana, deben estar moldeadas según las necesidades del sistema. Pues bien, todos estos cambios, drásticos y bruscos, afectaron también, como no podía ser de otra manera, a las formas de pensar y de relacionarse de los humanos, exigiendo, pues, el surgimiento de una psicología y una psicología social consecuentes con ello y que ayudara a explicar estas nuevas formas de pensar y de relacionarse.

En definitiva, la psicología social surge al hilo del proceso de modernización y, por tanto, reflejará sus principales ideas y supuestos, es decir, los del Renacimiento y sobre todo los de la Ilustración, que se resumen principalmente en la *razón instrumental*. Y de hecho, la psicología social de todo este siglo ha estado bastante desencaminada a causa particularmente de estos dos errores ilustrados: *a)* creencia en el *individuo* como objeto fundamental de análisis, cuando de hecho el individuo aislado e independiente no existe; y *b)* creencia ciega en la *razón*, en el ser humano como un ser eminentemente racional, cuando de hecho somos más irracionales de lo que solemos creer, al menos en el sentido de que somos ante todo seres emocionales y afectivos. Pues bien, todos estos supuestos y problemas son reflejados abiertamente, como ya hemos dicho, por la psicología y la psicología social y, obviamente, por las principales orientaciones modernas que veremos en este capítulo, tanto las psicológicas (psicoanálisis, conductismo

y cognitivismo) como las sociológicas (interaccionismo simbólico, teoría del rol y modelo dramático).

ORIENTACIONES PSICOLÓGICAS

Con toda seguridad podemos decir que, dado que la psicología social nació con un carácter de híbrido entre la psicología y la sociología, es esperable que, como así ha sido, sean sobre todo las orientaciones psicológicas y las sociológicas las que más han influido en nuestra disciplina. Y no existen muchas dudas de que entre las orientaciones psicológicas, las más influyentes han sido las siguientes:

a) *Psicoanálisis*: Con respecto al psicoanálisis, se dio un fenómeno curioso, pues mientras algunos psicólogos sociales decían que su influencia era enorme (por ejemplo, Krech, 1951, pág. 668), en realidad, tal influencia no se veía por ninguna parte, ni siquiera en quienes, como Krech, afirmaban su influencia. En todo caso, varias razones pueden dar cuenta de esta falta de influencia del psicoanálisis sobre la psicología social experimental (Hall y Lindzey, 1968, pág. 294): *a*) el psicoanálisis era visto como una teoría instintivista y la psicología social a partir de los años 20 se opuso al instintivismo; *b*) el pesimismo de Freud respecto a la sociedad es incompatible con el ambientalismo optimista de los psicólogos sociales; y *c*) el psicoanálisis ha estado siempre muy relacionado con la psicopatología, disciplina esta que en general no ha interesado a los psicólogos sociales. A pesar de ello, son muchos los autores que le conceden al psicoanálisis un papel relevante en nuestra disciplina. De hecho, guste o no guste, la influencia de Freud sobre la psicología social ha sido grande (véase Jiménez Burillo, 1993; Ovejero, 1993c), sobre todo en la escuela de cultura y personalidad y en la escuela de Fráncfort. Pero su influencia sobre la psicología social experimental ha sido realmente muy reducida, dado que su auge coincidió con el auge del experimentalismo en psicología social. Por otra parte, Freud escribió algunos libros realmente útiles para las ciencias sociales y para nuestra disciplina, como *Totem y Tabú* (1913), *Psicología de las masas* (1921), *El porvenir de una ilusión* (1928), *El malestar en la cultura* (1930) o *Moisés y el monoteísmo* (1939).

En concreto, las principales contribuciones del movimiento psicoanalítico a la psicología social son: 1) *Socialización del individuo*: en el proceso de socialización del niño se forma su Superyó. A partir del momento en que el niño internaliza las prohibiciones y prescripciones de la sociedad, su Superyó está formado. A través del proceso de identificación con personas importantes para él, el niño pasa a asimilar la cultura que prevalece a su alrededor, aunque el «Ello» jamás se socializa y ejerce una constante acción anti-social sobre la personalidad; 2) *Estructura y dinámica de la familia*: Freud, por diferentes razones, era bastante pesimista en lo que respecta al papel desempeñado por las instituciones sociales en el desarrollo de la per-

sonalidad, sobre todo la familia, lo que se manifiesta abiertamente en sus trabajos (complejo de Edipo, complejo de Electra, complejo de castración, etc.); 3) *Psicología de grupo*: esencialmente, la postura de Freud en este campo consiste en que las relaciones libidinosas y la identificación con el líder, son las razones fundamentales que explican el agrupamiento de personas que constituyen un grupo psicológico; y 4) *Estudios sobre la personalidad autoritaria*: ya en sus comienzos el psicoanálisis criticó radicalmente los valores de la sociedad occidental. Fue una psicología que desenmascaró las discrepancias entre las apariencias sociales y las realidades psicológicas subyacentes; reveló las dificultades que experimentaban los hombres y las mujeres en sus relaciones más íntimas; señaló cómo se utilizaba la autoridad de los padres para alienar al niño de sus impulsos básicos, etc. Sus críticas a la sociedad atraieron la atención de muchos científicos progresistas liberales que se interesaban por las relaciones entre cultura y personalidad. Durante el período transcurrido entre las dos guerras mundiales, ese interés se manifestó en la iniciación de las investigaciones sobre autoritarismo: siguiendo el camino abierto, entre otros, por Fromm (1941) y también por Reich (1933), Adorno y colaboradores (1950), en una obra realmente magistral, procuraron comprender las raíces y corolarios del prejuicio combinando la orientación teórica del psicoanálisis con la metodología de la psicología social y la psicología clínica. La base de esta teoría es la siguiente: la necesidad del niño de reprimir rígidamente toda hostilidad hacia los padres conduce a una identificación con la autoridad y a una idealización de la misma, con un desplazamiento concomitante de la hostilidad hacia grupos externos que generalmente pertenecen a estatus inferiores, como ya vimos en el capítulo XIV.

En suma, pues, aunque Freud y el psicoanálisis apenas influyeron sobre la psicología social experimental, sí fue mucho mayor su influencia sobre la psicología social no experimental (véanse dos interesantes y largos capítulos sobre este tema, uno de Blanch, 1983 titulado «Psicoanálisis Cultural», y otro de Munné, 1989 titulado «Psicoanálisis Social»).

b) *Conductismo*: Tampoco el conductismo fue muy influyente en nuestra disciplina (véase Jiménez Burillo, 1980), tal vez porque el esquema E-R era incapaz de dar cuenta de la complejidad de los fenómenos sociales. De todas formas su influencia sí fue importante en algunos temas como el aprendizaje social (Miller y Dollard, Bandura, etc.), la persuasión (Hovland, Janis, etc.) y las teorías del intercambio y sus aplicaciones. A estos tres temas hay que añadir un cuarto que en las dos últimas décadas está alcanzando una gran relevancia: el entrenamiento de las habilidades sociales, que une la psicología social con la psicología clínica de corte conductista (véase Ovejero, 1990e). Sin embargo, hay que tener en cuenta que en su aplicación a la psicología social el conductismo se hace, al menos en mi opinión, menos conductista y más cognitivista, incorporando variables cognitivas como las expectativas, etc. Por otra parte, donde sí ha sido determinante el conductismo, y la epistemología que le subyace, ha sido en la metodología de la psicología social, sobre todo a partir del influyente

manual de F. Allport (1924), autor que había recibido una fuerte influencia conductista de Holt. Esta influencia metodológica se plasmó en la experimentación de laboratorio de corte conductista que tanto «prestigio científico» dio a la psicología social durante varias décadas, pero que luego fue la principal causa de la crisis. En todo caso, conviene señalar que esta influencia metodológica del conductismo fue enorme en la psicología social psicológica, pero mucho menor en la sociológica, de tal forma que una consecuencia de la crisis está siendo precisamente el auge de las orientaciones sociológicas con su metodología no experimental.

Iniciado por Watson, el movimiento conductista, de inspiración positivista, evolucionista y hedonista, acaparó de inmediato la atención de los psicólogos norteamericanos. Posteriormente, autores como Skinner desarrollaron con gran éxito algunos de sus supuestos básicos. Sin embargo, el éxito del conductismo en términos del número de adeptos no es una sorpresa si tenemos en cuenta que las raíces filosóficas del pensamiento norteamericano se alimentan de las enseñanzas de la escuela empirista inglesa y del pragmatismo de William James. Con un gran rigor metodológico, el movimiento conductista desempeñó un papel destacado en la consolidación de la psicología como ciencia «respetable». El conductismo metodológico fue, y continúa siendo, una de las contribuciones más significativas de la psicología del siglo xx. El hincapié hecho en el rigor metodológico y la adhesión a las tesis darwinistas hicieron que los conductistas prefiriesen abiertamente la investigación con animales a la investigación con seres humanos, y tal vez por ello su influencia sobre la psicología social haya sido menor de lo que podría suponerse. En todo caso, como señala Crespo (1995, págs. 67-68), «probablemente la importancia de una psicología social conductista no estribe tanto en el desarrollo de programas sistemáticos de investigación y en la conformación de grupos o escuelas conductistas, cuanto en el reforzamiento de una concepción individualista de la psicología social». Tengamos presente, con Gergen (1996, pág. 35), que existía un alto grado de superposición entre la *teoría conductista*, la *metodología experimental* y, curiosamente, la *perspectiva metateórica* de los filósofos del empirismo lógico, de tal forma que estos tres cuerpos de discurso se apoyaban y sostenían mutuamente. Las exposiciones teóricas del funcionamiento humano se podían justificar recurriendo tanto a las inteligibilidades de orden metodológico como a las de carácter metateórico. Y todo ello a pesar de que el conductismo se decía ante todo *positivista* y que, por tanto, sólo se atenía a los *hechos*. Pero fueron surgiendo algunos modelos que, sin dejar totalmente de ser conductistas, ya asimilaban algunos conceptos cognitivos. Ése fue el caso de Albert Bandura (1987). Frente al conductismo clásico, que afirma que es el medio el que influye sobre el individuo, reaccionando éste de forma pasiva ante las presiones del mismo, Bandura sostiene que la conducta es el resultado de la interacción de factores ambientales, personales y comportamentales, dando ya entrada a la cognición en la explicación de la conducta. «Las teorías que niegan que los pensamientos regulan las acciones no se prestan fácilmente a explicar la conducta humana» (Bandura, 1982, pág. 24).

c) *Cognitivismo*: entre las orientaciones psicológicas, la que más ha influido en la psicología social ha sido sin duda la cognitivista (Ovejero, 1984c, 1985a), en la que podrían quedar englobados tanto los gestaltistas (Asch, Heider, Krech, etc.) como el propio Lewin y sus colaboradores y discípulos (Festinger, Zander, etc.) e incluso los más modernos autores de la teoría de la atribución y de la psicología social cognitiva (Kelley, Eiser, Hastorf, etc.). Nadie duda que la psicología social cognitiva está teniendo un desarrollo muy notable en los últimos tiempos. De hecho, en los últimos índices bibliométricos (por ejemplo, el de West, Newsom y Fanaughty, 1992) esto es algo que queda fuera de toda duda: la orientación cognitiva es la dominante en la psicología social de las últimas décadas. Tras un largo predominio del paradigma conductista en psicología durante muchos años, a lo largo de los 60 es sustituido por otro diferente: el paradigma cognitivo, según el cual el hombre es fundamentalmente un procesador de información y por tanto no será un respondiente neutral a los estímulos que se le presentan, sino que sus respuestas estarán en función de cómo interprete tales estímulos, o dicho de otra manera, de cómo procese esos estímulos. Pero ese procesamiento de la información se verá influido por una serie de factores de orden social (normas culturales, roles desempeñados, grupos de pertenencia, actitudes, prejuicios, etc.). Por tanto, si es cierto que no podemos entender el comportamiento humano sin acudir a sus componentes cognitivos tampoco podemos entender los procesos cognitivos sin tener en cuenta sus características psicosociales. En consecuencia, tal como veremos más adelante, se hace del todo indispensable la colaboración entre la psicología social y la psicología cognitiva. Pues bien, por parte de la psicología social no sólo se da actualmente esa colaboración, sino que fue siempre, al menos en parte, cognitiva, incluso mucho antes de la aparición del paradigma cognitivo. La psicología social fue un oasis de libertad cognitiva en la férrea dictadura conductista. Si la psicología social sociológica no tuvo que desterrar al sujeto, dado que el interaccionismo simbólico, ya desde Cooley y Mead, percibe claramente el peso de los factores y procesos cognitivos, no en vano los interaccionistas consideran la conducta como subjetivamente determinada en un contexto social específico, tampoco tuvo que hacerlo la psicología social psicológica gracias sobre todo a Kurt Lewin. «Lewin dejaba poco espacio a los motivos inconscientes de Freud o a las contingencias ambientales de Skinner. El resultado fue un énfasis unilateral sobre los factores cognoscitivos y conscientes a expensas de los aspectos más profundamente interiores o de aquéllos inmediatamente externos del comportamiento» (Schellenberg, 1981, pág. 131). Y una de las herencias de Lewin fue que la mayoría de los psicólogos sociales que se habían formado en los departamentos de psicología prestó siempre una gran atención a las teorías y procesos cognitivos. De ahí que «la psicología social ha sido cognitiva desde hace mucho tiempo. Era cognitiva desde mucho antes de que se produjera la revolución cognitiva en la psicología experimental» (Zajonc, 1980, pág. 186). Cuando términos como «cognición», «conciencia», «mente», etc., estaban fuera del vocabulario de los psicólogos

experimentales, Krech y Crutchfield escribían (1948, pág. 77): «Cómo percibimos el mundo es un producto de la memoria, la imaginación, el rumor y la fantasía igual que estamos “percibiendo” actualmente a través de nuestros sentidos. Si queremos entender la conducta social, debemos conocer cómo todas las percepciones, memorias, fantasías se combinan, o se integran, o se organizan dentro de *estructuras cognitivas* actuales.» Y unos años después, ya podían decir Proshansky y Seidenberg (1965, pág. 38) que «el planteamiento de la cognición refleja la orientación general de la inmensa mayoría de los psicólogos sociales en lo que se refiere a comprender el comportamiento social».

Ahora bien, ¿por qué la psicología social ha sido siempre cognitiva? En primer lugar, porque si la psicología social pretende, entre otras cosas, estudiar al hombre tal como se comporta, no podía prescindir de ninguno de sus procesos psicológicos fundamentales, y tampoco, lógicamente, de sus procesos cognitivos. En segundo lugar, los fenómenos y conductas sociales son muy complejos y difícilmente explicables mediante un paradigma más simple como el propuesto por el modelo conductista. En tercer lugar, la psicología social trabajó tradicionalmente no con animales sino con sujetos humanos, y de ahí nuevamente la dificultad de aplicar el modelo conductista: era necesario comprender los aspectos cognitivos de los sujetos humanos si se quería entender su comportamiento. En cuarto lugar, también tuvo su peso el énfasis puesto en las actitudes, que ha sido siempre uno de los grandes temas de nuestra disciplina, y las actitudes fueron consideradas ya desde el principio como organizaciones cognitivas y afectivas. Finalmente, hay que tener en cuenta una serie de implicaciones y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, entre otras el hecho de que muchos psicólogos alemanes que huyeron a Estados Unidos (Heider, Asch, Lewin, Wertheimer, etc.) eran gestaltistas y estaban preocupados por el estudio de los procesos perceptivos y cognitivos.

En conclusión, pues, la psicología social fue siempre, al menos en parte, cognitiva, después de la Segunda Guerra Mundial se hizo mucho más cognitiva y en los últimos años más aún, constituyendo incluso lo que se ha venido en llamar psicología social cognitiva, hasta el punto de que Markus y Zajonc (1985, pág. 137), podían escribir que «hoy día psicología social y psicología social cognitiva son casi sinónimos. El enfoque cognitivo es ahora claramente el dominante entre los psicólogos sociales, no teniendo prácticamente competidores». Ahora bien, si, como señalan Martin y Clark (1990), en la investigación psicosocial tradicional los mediadores se estudiaban a partir de los datos de salida, actualmente se presta atención a los datos de los procesos, lo que ha llevado a un importante cambio, pasando de la conducta social a los mediadores con lo que las conductas y situaciones sociales han quedado en gran medida relegadas, y con lo que la actual psicología social cognitiva ya no tiene prácticamente nada de social, como admite el propio Kelley (1992). Por tanto, la orientación cognitiva en psicología social, que siempre ha sido demasiado individualista, hoy día lo es en extremo. Y de ahí le vienen a esta corriente las principales críticas. Así, Andreeva le reprocha el haber aislado los procesos cognitivos de la activi-

dad intencional, o el ignorar los orígenes de las estructuras cognitivas de los individuos. Simultáneamente, Thorndike (1976) la critica el haber sobrevalorado el papel del pensamiento en el estudio de la interacción social, ya que ésta es, a menudo, rutinaria, repetitiva y producto del hábito. Y es que la psicología social no ha sido, no lo es y creo que nunca podrá ser total y exclusivamente cognitiva, puesto que la conducta social también posee factores afectivos y motivacionales, además de culturales e históricos. Además, el cognitivismo tiene sus límites, y realmente un enfoque del hombre excesivamente cognitivo es peligroso, pues como dice Sampson (1981), «la perspectiva cognitivista ofrece un retrato de la persona como libre de implicarse en actividades mentales internas, de planear, de decidir, desear, pensar, organizar..., pero relativamente impotente o en apariencia no afectada respecto a la producción de cambios reales en su mundo objetivo y real». Por su parte, Taylor (1981), le critica al cognitivismo su olvido del afecto, siendo difícilmente justificable una orientación exclusivamente cognitiva cuando, en realidad, la mayoría de las cosas que nos suceden en la vida son afectivas, aunque esta deficiencia está comenzando a ser corregida, con la aparición de diferentes textos tendentes a subrayar los aspectos emocionales y motivacionales de la cognición (véanse otras críticas más recientes al cognitivismo en psicología social en Lopes, 1991; Shotter, 1991; y Bowers, 1991).

Pero el principal problema de la psicología social cognitiva estriba en su excesivo individualismo y su carácter asocial y ahistórico. Como dice Rodríguez Pérez (1993, pág. 69), «el modelo del ser humano que nos propone la psicología de la cognición social *está desprovisto de experiencia pasada, de expectativas, de sentimientos, de contexto social y cultural*». Ello podría superarse si se adoptase también un enfoque marxista del conocimiento, como en su día hicieron Vigotsky, Luria y Leontiev, para quienes, siguiendo los supuestos de Marx, es el ser el que condiciona la conciencia y no al revés. Es decir, son las condiciones objetivas de existencia las que conforman modos prevalecientes de cognición y de conocimiento.

En otras palabras, que los procesos cognitivos no son procesos ni autónomos ni individuales, sino que son, ante todo, formas ideológicas de representación de la realidad en las que juegan un importantísimo papel las diferencias entre grupos sociales con intereses antagónicos. Dichas cogniciones son en el plano individual el reflejo de condicionantes sociales que pueden, en el curso de la interacción, devenir en nuevos repertorios cognitivos que a su vez sirven de guías en los procesos de transformación o mantenimiento del orden social existente (Álvaro, 1995, pág. 86).

Y es que no necesariamente el pensamiento debe ser considerado como un producto meramente individual (Bruner, 1991). «Una segunda manera de concebir la vinculación del pensamiento con la vida social consiste, no tanto en entender el pensamiento como algo individual, susceptible de ser *afectado* por la actividad social, sino en considerar que el conocimiento es *construido* en la práctica social» (Crespo, 1995, pág. 132). Este enfoque

puede implicar ya, como señala Crespo, una teoría social del conocimiento y tiene que ver con una de las transformaciones principales que se han dado en el pensamiento contemporáneo, como es el desplazamiento del foco de interés desde la conciencia al lenguaje. Una de las características de esta nueva situación consiste en lo que se ha llamado «giro lingüístico», según el cual la relación con el mundo y la operaciones constituidoras del mismo «pasan de la subjetividad trascendental a estructuras gramaticales» (Habermas, 1990, pág. 17).

En conclusión, la premisa fundamental del paradigma cognitivista, según la cual no es el mundo en sí mismo lo que determina la acción humana sino el modo como es percibido, le ha reportado a nuestra disciplina algunos importantes beneficios, pero también algunos graves riesgos. «Ciertamente, la revolución cognitiva ha sido un logro intelectual de primera magnitud. Ha logrado abrir un amplio panorama sobre la investigación excitante y sugerente, ha planteado un sinnúmero de nuevas e interesantes preguntas, y ha proporcionado soluciones creativas a los problemas de larga duración. Sin embargo, como espero poder determinar, el precio que ha pagado la psicología por estos logros es en realidad alto. Para los psicólogos sociales en particular, esta revolución es una desviación autoinmoladora de su principal cometido, el de esforzarse por resolver conceptual y prácticamente las complejidades de la vida social vigente» (Gergen, 1996, pág. 154). Y es que, añade Gergen, «al hacer hincapié en los mecanismos internos, los cognitivistas suprimen los problemas del mundo real en el que las personas están atrapadas». A mí, personalmente, me interesa más una psicología en la que quepan, y con carácter de protagonistas, términos como *dignidad*, *intencionalidad* y *libertad*. Y esa psicología no es ni el conductismo ni el cognitivismo, sino que va más bien por los derroteros de algunas otras corrientes, como el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la etogenia y el socioconstruccionismo que es hijo del «giro posmoderno» (véase Ibáñez, 1992, y Lax, 1996).

ORIENTACIONES SOCIOLOGICAS

Una de las consecuencias de la crisis de la psicología social fue el aumento del énfasis en las perspectivas interaccionistas. De hecho, en los últimos años han aparecido bastantes textos de psicología social expresamente concebidos bajo esta perspectiva, cuyo supuesto fundamental es que la estructura social y la persona se influyen mutuamente (Stryker, 1977), que justamente es lo que permite, y hasta exige, este terreno fronterizo entre la sociología y la psicología, terreno que debe ser ocupado con toda legitimidad por esa disciplina también fronteriza que es la psicología social. Y es que, como decía Cooley, individuo y sociedad no son sino «dos caras de la misma moneda».

Las dos principales teorías en este campo son el interaccionismo simbólico y la teoría del rol, y ambas tienen varias características en común,

principalmente que «las dos enfatizan la necesidad de analizar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes en los procesos sociales» (Stryker y Statham, 1985, pág. 312). Es más, como señala Sabucedo, las dos representan una alternativa a la orientación eminentemente intrapsíquica de la psicología social cognitiva. Mientras la teoría del rol tiene en cuenta la determinación que sobre la conducta de los sujetos ejercen las estructuras sociales, el interaccionismo simbólico se preocupa sobre todo de analizar cómo el sujeto va construyendo sus acciones en el proceso de interacción con los demás. A ellos debemos añadir la etnometodología.

a) *Interaccionismo simbólico*: ante todo debemos señalar que mientras la *teoría del rol* fue incluida ya en las tres ediciones del *Handbook of Social Psychology* (Sarbin, 1954; Sarbin y Allen, 1968; Stryker y Statham, 1985), el interaccionismo simbólico no lo fue en ninguna de las dos primeras. Una razón de ello es que tanto su desarrollo como su influencia ha tenido lugar hasta ahora exclusivamente dentro de la sociología. Pero en los últimos años parecen haber cambiado las cosas dentro de la psicología social lo suficiente como para que la tercera edición sí le incluya ya. Entre esos cambios podríamos mencionar los siguientes (Stryker y Statham, 1985, página 314): a) La psicología social se ha hecho aún más cognitiva, con lo que aumentó su interés por una perspectiva tan cognitiva como es el interaccionismo simbólico; b) El surgimiento de la «respetabilidad» de la experiencia subjetiva ha sido una de las características de la psicología social de los últimos años, con lo que el *self*, pieza central en el interaccionismo simbólico, cobró más relevancia, sobre todo como consecuencia del resurgimiento del pensamiento fenomenológico tanto en la sociología como en la psicología; c) El auge de las orientaciones humanistas entre los psicólogos sociales psicólogos (Heider, 1958; Gergen, 1982; Harré y Secord, 1972) hicieron posible que se tomase más en serio una perspectiva que históricamente había estado menos orientada hacia la ciencia «dura» que lo había estado la psicología social experimental; y d) Por último, ya que el interaccionismo simbólico ponía un énfasis considerable en la apertura de la acción humana, en las posibilidades de respuestas creativas más que de respuestas meramente reactivas, y en la posibilidad, en la realidad de la elección y de la autodirección en la experiencia humana, se hizo atrayente el actual talante humanístico de muchos psicólogos sociales sociológicos. De ahí que como hace unos años escribiera Torregrosa (1974, pág. XLVII), «la posición interaccionista, a pesar de su enorme grado de generalidad, sigue siendo la única perspectiva que confiere un cierto grado de coherencia y unidad a las investigaciones psicosociológicas».

En concreto, «interaccionismo simbólico es la etiqueta aplicada por Blumer (1937) a una corriente psicosociológica caracterizada por un modo particular de entender y enfocar la interacción social, que emergen en los EEUU de entreguerras y que experimenta una notable revitalización a partir de los años 60» (Blanch, 1983, pág. 149). Como indica el propio Blumer, el interaccionismo simbólico descansa en tres supuestos fundamenta-

les. El primero es que los hombres se relacionan con las cosas, y con ellos mismos, de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos. El segundo es que esos significados surgen en el proceso de interacción social. Y el tercero es que la utilización, mantenimiento y modificación de esos significados se produce a través de un proceso activo de interpretación de la persona al tener que habérselas y tratar con los objetos —incluidos sus propios yoés— de su entorno. Por tanto, lo fundamental para esta teoría, por decirlo con palabras de Torregrosa, es el énfasis en la comunicación, el carácter procesual de la realidad social, así como el papel mediador y constructivo de la realidad social. George Herbert Mead, «padre» del interaccionismo simbólico, para quien la principal preocupación es la génesis y desarrollo de la conciencia, se pregunta por la posibilidad de estudiar científicamente la mente a través de la conducta (Mead, 1909, 1934) y responde afirmativamente a través de un complejo teórico que él llamó «conductismo social». «La psicología social es conductista en el sentido de que parte de una actividad observable —el proceso social dinámico en ejecución y los actos sociales que son sus elementos componentes— debe ser estudiada y analizada científicamente. Pero no es conductista en el sentido de pasar por alto la experiencia interna del individuo, la fase interior de ese proceso o actividad» (Mead, 1953, pág. 55). Mead estudia, pues, la génesis de la conciencia a través del proceso de interacción social en donde el lenguaje, el juego y la asunción del «otro generalizado» son otros tantos instrumentos claves explicativos. Es decir que para Mead, al igual que para Vygotski, la conciencia, el Yo individual, es un producto de la interacción social. Como señala Crespo, Mead considera abiertamente a la psicología social como una *ciencia social* dedicada al estudio de los procesos sociales que hacen posible la conciencia humana. El concepto de ser humano con que trabaja Mead es plenamente social, al sostener que son los otros quienes hacen posible el Yo. De ahí que Mead considere a la psicología social como una ciencia social en tanto en cuanto la socialidad se constituye como perspectiva propia. Lo característico de la socialidad no es la presencia de los otros como meros estímulos, como ocurría con el conductismo, sino la existencia de procesos que sólo son concebibles como *interacción social*, e incluso de procesos de *interacción social cooperativa*, pues como él mismo escribe (1909, pág. 407), «el origen probable de la comunicación humana se dio en la cooperación y no en la imitación» (véase Ovejero, 1990a). Para Mead, el lenguaje simbólico, que comenzó siendo gesto y terminó en lenguaje articulado, es el que hace posible la aparición de formas superiores de organización social que hacen posible el que surja una conciencia reflexiva. La capacidad de la persona de ser un objeto para sí misma sólo es posible gracias al lenguaje, pero esta capacidad no es consustancial al individuo, sino que es una característica de la interacción humana.

Tras la muerte de Mead, el interaccionismo simbólico se extendió por varias universidades norteamericanas, en donde ejercían discípulos directos o indirectos suyos. Un papel relevante en esta expansión fue protagonizado por Blumer, primero en Chicago y luego en Berkeley. Otros sociólogos que

cultivaron esta corriente (Strauss, Denzin, Becker, Stryker, etc.) se diseminaron por otros centros. Sin embargo, hubo dos universidades que se constituyeron en los principales focos del movimiento, Iowa y Chicago, que, compartiendo las características generales del movimiento interaccionista, poseen, sin embargo, rasgos propios, tanto teóricos como metodológicos, aunque coinciden en la utilización de métodos no reactivos como son la encuesta mediante entrevista y cuestionario, el estudio de casos individuales y sobre todo la observación participante (Denzin, 1970).

Por último, y tras pasar revista a las numerosas críticas que se le han hecho al interaccionismo simbólico, Meltzer y colaboradores (1975, pág. 120) concluyen que éste entraña dos graves deficiencias: la escasísima atención prestada al mundo de los afectos y sentimientos, y su marginación de los problemas de la estructura social. En efecto, «decir que los objetos se constituyen en la interacción simbólica es decir algo que, siendo cierto, puede acabar encubriendo toda la verdad. La percepción del objeto es siempre resultado de la interacción simbólica, pero de ningún modo lo es el objeto mismo. Reducir el objeto a su construcción en el proceso comunicativo es reducirlo a ser objeto del lenguaje y de pensamiento, no objeto real» (Carabaña y Lamo de Espinosa, 1978, pág. 181).

Por otra parte, aunque existe una cierta confusión y falta de consenso, generalmente se incluyen dentro del interaccionismo simbólico estas otras dos teorías, que nosotros analizaremos separadamente, pues a pesar de que todas ellas son interaccionistas, cada una posee características propias: la etnometodología y la teoría del rol o modelo «dramatúrgico».

b) *La etnometodología*: inspirándose en fuentes fenomenológicas (Husserl, Schütz), en la Escuela de Fráncfort y en la Lingüística, entre otras, la etnometodología, más que definida, ha sido «mostrada», en sus efectivas actuaciones por algunos de sus partidarios. Para Leiter (1980, pág. 4) la etnometodología «es el estudio del conocimiento del sentido común», entendiéndolo por ello aquel conocimiento, diferente del científico, no sistemático y acrítico, que las personas utilizan en el curso de su vida diaria. «Como quiera que sea, parece haber acuerdo en que la etnometodología se instala en la realidad de la vida cotidiana, tratando de desvelar las reglas y convenciones implícitas, que se toman como presupuestos, reguladores de la conducta habitual de las personas» (Jiménez Burillo, 1981, vol. I, pág. 116). Aunque tenemos un claro antecedente de la etnometodología en la obra de Alfred Schütz (1972, 1974, 1977), en la que desarrolló sus reflexiones sobre el desvelamiento de los presupuestos del estilo común en su actuación en la vida cotidiana, sin embargo, fue Garfinkel quien acuñó el término de etnometodología y quien, tras poner de relieve el desdén de la sociología por el mundo del sentido común y la vida cotidiana (con la excepción de Schütz, puntualiza), ha manifestado su propósito, justamente, en el objeto del análisis etnometodológico (Garfinkel, 1964, pág. 226). El principal interés de la etnometodología estriba en el estudio de las construcciones racionales vigentes en una sociedad dada, para lo que recurre a procedimientos que ya eran habituales en la etnología y en la

antropología cultural comparada. Su objetivo principal consiste en conocer cuál es el saber que utilizan los miembros de una comunidad determinada para mostrar a los demás la intencionalidad de su conducta, pero siempre bajo el supuesto de que los individuos son agentes activos cuya conducta no está determinada por estructuras ni sociales ni culturales, sino que son activos y autónomos. Los etnometodólogos intentan comprender el conocimiento que manejan los sujetos de la calle en sus interacciones diarias, por lo que el objeto principal de sus investigaciones es el estudio del *sentido común*. Como dicen Resler y Walton (1983, pág. 278), «esta corriente representa un notable avance respecto de la teoría del aprendizaje o el interaccionismo, puesto que llega a comprender las verdaderas razones que dan los miembros de una sociedad para conducirse de la manera en que lo hacen».

Sin embargo, la etnometodología ha sido también muy criticada, sobre todo por Gleeson y Erben (1976) quienes, desde presupuestos marxistas, denuncian su proximidad a una ideología conservadora. Asimismo, por su influencia fenomenológica, es una teoría ahistórica que «congela» y desvincula los procesos de interacción de sus contextos sociopolíticos. La etnometodología, concluyen estos autores, es incapaz de estudiar el cambio social, identificándose con el liberalismo burgués y manteniendo la distinción entre ciencia social y vida cotidiana. En esta misma línea crítica, escribe Howitt (1988, pág. 19) que «prestando atención a lo que las personas dicen acerca de sus acciones, la etnometodología ignora las acciones mismas —y esto en el fondo, lo que las personas hacen, es central para la psicología social».

c) *Teoría del rol o modelo dramático*: con una antiquísima tradición literaria y con muchos antecedentes psicológicos, sociológicos y antropológicos, esta teoría concibe la realidad social como un escenario en donde se desarrollan las peripecias humanas. No en balde el término «rol» deriva etimológicamente del latín «rotula» que a su vez denota la hoja de pergamino enrollada que contenía el texto que el actor debía recitar. De ahí que su supuesto básico sea que la posición de los sujetos en la estructura social (médico, mujer, mendigo, gobernante, anciano, etc.) suscita en los otros, según esta circunstancia, unas expectativas de conducta. El problema estriba en saber si esas expectativas tienen existencia propia, independientemente de los individuos que eventualmente pueden desempeñarlos, o por el contrario, su entidad se agota en su efectiva realización personal. Como es lógico, los sociólogos subrayan el primer aspecto, mientras que los psicólogos suelen enfatizar más el segundo.

Dentro de esta teoría del rol destaca especialmente, por sus brillantes exposiciones de las posibilidades de la teoría, Erwin Goffman (1970a, 1970b, 1971a, 1971b, 1979), para quien la perspectiva dramática es la más idónea para estudiar la vida social, escribiendo textualmente (1971b, pág. 13): «Toda persona vive en un mundo de encuentros sociales que la compromete en contactos cara a cara o mediatizados con otros participantes. En cada uno de estos contactos tiende a representar lo que a veces se denomina una línea, es decir, un esquema de actos verbales y no verbales

por medio de los cuales expresa su visión de la situación, y por medio de ella su evaluación de los participantes, en especial de sí mismo». La idea básica de que parte Goffman es que la vida social es una representación, un gran teatro en que cada uno desempeña sus papeles y donde el individuo tratará de controlar las impresiones que causa en los demás, exhibiendo un despliegue ritual de comportamiento adecuado a esa óptima autopresentación.

Sin embargo, las críticas a Goffman han sido tan duras como las hechas a otras modalidades del interaccionismo simbólico, destacando las siguientes (Jiménez Burillo, 1981a): *a)* No se trata de una teoría explícita sino tan sólo de un marco descriptivo en donde se albergan observaciones anecdóticas más o menos ilustrativas, siendo raras las proposiciones empíricamente verificables; *b)* sus análisis se limitan a las relaciones cara a cara, excluyendo otro tipo de comportamiento; *c)* es reflejo de la sociedad de clases medias norteamericana, constitutivamente competitiva, en la que lo fundamental no es el esfuerzo, sino la «fachada», la pura apariencia; *d)* no explica qué motivos tienen los actores para su autopresentación ni por qué los otros la aceptan o rechazan; *e)* la estructura social aparece como constante, inmutable, no afectada por las personas, pareciéndose olvidar del cambio social; y *f)* es una metafísica, en suma, de la sociedad de consumo, donde la realidad misma es sustituida por símbolos y los procesos de comunicación se agotan en intercambios de buenas apariencias.

Todos los modelos vistos en este apartado comparten una visión de la realidad opuesta al estructuralismo. Las personas no son receptoras pasivas que van acomodando sus necesidades a las demandas del medio, sino, ante todo, actores que reconstruyen simbólicamente el mismo. Como escribe Blumer (1982, pág. 81), «la descripción correcta es que el individuo construye sus objetos basándose en su propia y continua actividad, en lugar de estar rodeado por objetos preexistentes que influyen en él y elaboran su conducta». Sin embargo, hay dos aspectos que deberían incorporarse a su esquema teórico (Álvaro, 1995, págs. 40-41):

El primero es que la conducta humana no puede ser reducida a sus aspectos simbólicos... Por otro lado, el interaccionismo simbólico, junto con las teorías aquí reseñadas, debe prestar más atención a los aspectos estructurales y no sólo microsociales de dicha conducta. Los significados compartidos en el curso de la interacción deben ser entendidos en un contexto más amplio de relaciones desiguales de poder. La paradoja del hombre consiste en ser constructor de su medio y estar subordinado al mismo. Esta paradoja no puede ser explicada de forma completa sin tener en cuenta que los contextos históricos y culturales en que se da la conducta, así como las tensiones entre los grupos y clases sociales en cada época, constituyen factores determinantes de dichas construcciones simbólicas. Los procesos de interacción simbólica en que se da la aparición de la persona como ser social son imprescindibles para entender ésta, pero caeremos en un idealismo social si estas interacciones aparecen aisladas de la estructura social en la cual se dan.

CONCLUSIÓN

La psicología y la psicología social nacieron, como hemos dicho, al calor de los procesos que constituyeron la modernidad (procesos de urbanización, de secularización, de individualización y, sobre todo, de industrialización), de tal forma que tanto el origen como el desarrollo de la psicología son inseparables de la modernidad. Pero también la modernidad, además de que no era algo absolutamente monolítico, sino que englobó siempre una cierta diversidad, fue evolucionando. Todo ello se fue reflejando en los diferentes enfoques propuestos para interpretar lo psicológico, que iban desde el conductismo más radical, ingenuo y mecanicista, hasta el interaccionismo simbólico o el modelo dramatúrgico. Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas se están abriendo grandes grietas en la modernidad como consecuencia de los profundos cambios que se están produciendo (globalización de la economía, explosión de los medios de comunicación, consumo generalizado como la nueva religión, etc.), lo que está llevando a muchos a hablar de *sociedad posmoderna*. Ello por fuerza está exigiendo también planteamientos nuevos en psicología y en psicología social, provocados por este «giro posmoderno».

CAPÍTULO XXVIII

El giro posmoderno y las orientaciones alternativas: la psicología social posmoderna

INTRODUCCIÓN: EL GIRO POSMODERNO

Sea una moda, como algunos vaticinan, o sea algo más profundo y duradero, como mantienen otros, a lo largo de los últimos quince años estamos respirando aires posmodernos en el campo intelectual y cultural. Yo también creo que es algo más que una mera moda. Hace muy poco decía Pinillos aquí, en Oviedo, en su discurso como doctor honoris causa por esta Universidad, que el posmodernismo, que «vendría a ser el oleaje producido por el naufragio de la modernidad», no está muerto sino, por el contrario, bien vivo. «Hoy resulta difícil negar que, con independencia de que nos agrade o no, de que sea bueno, malo o regular, el fenómeno posmoderno es una realidad con indiscutible presencia en los círculos intelectuales y artísticos de Europa y América, que parece haber prendido en la mentalidad de las generaciones jóvenes... A decir verdad, la confrontación actual entre modernos y posmodernos no es menos fuerte que la famosa querrela de antiguos y modernos que tuvo lugar durante la Ilustración» (Pinillos, 1996, pág. 230). De hecho, añade Pinillos, lo que se ve es una fortísima polémica y «la voz que en cambio ha enmudecido es la de los que en su día anunciaron la pronta muerte del posmodernismo». Los años han pasado y el posmodernismo sigue en pie y sigue muy vivo. Está vivo y está influyendo en todas las esferas sociales y culturales, entre las que también está, como no podía ser de otra manera, la psicología y psicología social (Kvale, 1992a), estándose conformando hoy día una psicología social de corte posmoderno (Gergen, 1992a, 1996; Ibáñez, 1994, 1996). Lo que aquí pretendemos es analizar algunos de sus presupuestos, pues

con la muerte de dios, proclamada por Nietzsche en el cambio de siglo el hombre se convirtió en la medida de todas las cosas, y la psicología en la religión secularizada de la modernidad... La religión como garantía de verdad fue reemplazada por las nuevas ciencias, los curas como mediadores de la verdad fueron sustituidos por los científicos... En una cultura relativista, sin reglas fijas y fundamentales, la guía moral para la vida debe buscarse en la psicología. La nueva psicología desempeña la tarea de la religión de proporcionar guía para la vida humana. Los curas como confesores fueron reemplazados por los psicólogos clínicos. Cuando una economía del consumo ha sustituido a una economía de producción, la ética de trabajo protestante está siendo gradualmente reemplazada por una psicología de la necesidad de gratificación y placer (Kvale, 1992c, págs. 53-54).

¿Cómo está influyendo todo esto en la psicología y en la psicología social?

Ciertamente la mayoría de la psicología sigue por derroteros modernistas, pero, fuera de los laboratorios ya se empiezan a levantar voces posmodernas que comenzaron con los filósofos de la ciencia, como Quine, Popper, pero sobre todo Kuhn, que fue quien lanzó el ataque más serio contra el pensamiento fundacionalista, y Feyerabend, quien en su *Against Method* ponía en duda la extendida creencia de que el conocimiento se deriva de la aplicación sistemática de procedimientos de investigación. Con todo ello, el fundacionalismo empieza a estar en retirada y comenzamos a entrar, como dice Gergen (1992b), en una era postempírica: el problema del conocimiento no ha sido resuelto, incluso hay quien afirma que es insoluble. La verdad parece ser un asunto de *perspectiva*, como ya hace más de ochenta años decía nuestro Ortega y Gasset (véase Ovejero, 1998). Y es que, como desde los años 30 vienen apuntando algunos teóricos críticos como Horkheimer y Adorno y más tarde específica bien Habermas, las cuestiones de valor e ideológicas son sistemáticamente transformadas por los científicos en cuestiones técnicas. Así, los psicólogos han convertido en «hechos científicos» creencias suyas totalmente ideológicas. Un ejemplo: durante décadas los psicólogos diferenciales venían afirmando que las mujeres eran inferiores a los hombres en inteligencia y los negros a los blancos, y que todo ello se debía a razones genéticas. La cuestión era más simple: eran sus propias creencias machistas y colonialistas, lo que les hizo «comprobarlas» empíricamente. Y es que, en definitiva, lo empírico no está por encima de lo moral y lo ideológico, sino al revés: lo empírico está por debajo, y a veces incluso al servicio, de la moral y de la ideología. Y es que, como muestra claramente Foucault, el saber es totalmente inseparable del poder, siempre con lo retórico por medio: para entender el carácter retórico de los «hechos científicos» hay que entender la base de su poder.

Este viraje posmoderno está afectando también a la psicología, lo que lleva a Kvale (1992c) a hablar de una clara incompatibilidad entre psicología y posmodernismo, con este argumento: la psicología es un producto de la modernidad que se desarrolló durante la Ilustración y que fue fundada como una ciencia a últimos del siglo XIX. Por consiguiente, los tér-

minos *psicología* y *posmodernidad* son incompatibles, y *psicología posmoderna* es una contradicción en los términos. Y es que si entendemos la psicología como la ciencia del sujeto, al desaparecer el sujeto en la posmodernidad, una de dos, o bien desaparece la psicología o bien se reconvierte y se hace, por ejemplo, no ciencia del sujeto sino ciencia de las relaciones (Gergen, 1996). Más aún, en una época posmoderna, la psicología tiene que dejar de ocuparse de la psique para ocuparse del campo cultural: no psicología individual, sino psicología cultural (Ovejero, 1997, capítulo 1), centrándose sobre todo en la construcción lingüística y social de la realidad, y en la influencia del ambiente social y las relaciones interpersonales sobre el «Yo». Y esta nueva psicología posmoderna por fuerza tiene que abrirse al más amplio y fructífero enfoque interdisciplinar y multimetodológico, donde los análisis cualitativos y lingüísticos sean realmente protagonistas. En este sentido, la propuesta de Gergen (1992b) es interesante: en una época posmoderna, la psicología ya no puede ser la ciencia del individuo y de la psique. ¿Qué quedaría entonces? No está en absoluto de acuerdo Gergen con quienes proponen la desaparición de la psicología, sino que piensa que, por el contrario, el giro posmoderno enriquece a la psicología, que tendría estas tres importantes funciones (Gergen, 1992b): 1) *Avance tecnológico*: queda la psicología como tecnología. Las críticas posmodernas ponen en tela de juicio los avances teóricos de la psicología, pero no sus avances técnicos: en situaciones prácticas, la capacidad de predicción de la psicología puede ser alta y sumamente útil, aunque luego no sepamos realmente a qué se debe; 2) *Crítica cultural*: queda también el potencial de la psicología como crítica cultural. Los avances tecnológicos de la psicología son interesantes, pero también peligrosos. De ahí que deban ser complementados con la vertiente de crítica cultural. Debemos reconocer que, como psicólogos, estamos continuamente añadiendo constructos que llevan a la gente a percibir e interpretar el mundo de unas formas muy concretas. Así, por ejemplo, damos por hecho la existencia de la razón, la memoria, la emoción o la motivación, el estrés o la neurosis, cuando no son sino constructos creados por los psicólogos para explicar la realidad. Por tanto, son útiles, pero no reales objetivamente, aunque sí socialmente, en la medida en que los hemos incorporado los psicólogos a la realidad de la actual sociedad occidental. Pero con estos constructos favorecemos a unos segmentos de la población, mientras que perjudicamos a otros. Así, decimos que la razón es algo valioso, que la emoción es antirracional, que los hombres son más racionales que las mujeres y que éstas son más emotivas. Pero también se dice, y se cree, que la racionalidad es necesaria para puestos de responsabilidad, lo que implica que los hombres son más aptos para tales puestos; y 3) *La construcción de nuevos mundos*: para los modernistas la ciencia era un espejo que reflejaba exactamente la realidad y los científicos los «limpiadores del espejo». Sin embargo, para los posmodernistas, tal rol de los científicos era demasiado simple y pasivo. La ciencia no refleja el mundo sino que lo *crea*, lo *construye*. El papel de los científicos es mucho más

activo e importante de lo que, paradójicamente, pensaban los modernistas. Los psicólogos no somos los únicos que contribuimos a la construcción social del mundo, pero sí desempeñamos un papel importante, junto a los periodistas y a otras muchas personas y profesionales.

¿QUÉ ES REALMENTE EL POSMODERNISMO?

Ante todo deberíamos distinguir tres términos que con frecuencia se utilizan como sinónimos. *Posmodernidad*, que se refiere a la época posmoderna; *posmodernismo*, referido a la expresión cultural de esa época; y *pensamiento posmoderno*, referido a la reflexión filosófica sobre la época y la cultura posmodernas (véase una discusión sobre el término en Berg, 1991; Lyotard, 1986, 1989; y Madsen, 1992). En todo caso, por posmodernismo entendemos el movimiento intelectual iniciado por Lyotard (1979) y que concreta sus ataques a la modernidad en tres aspectos: la razón, el sujeto y su dimensión emancipatoria. Sin embargo, pronto surge un segundo tipo, abiertamente radical y hasta anarquista, que, manteniendo los dos primeros supuestos, sin embargo, no renuncia a la crítica emancipadora, sino que la mantiene y la radicaliza, aunque desde posturas sustancialmente diferentes a las del discurso de la modernidad. Los autores que entran en este apartado, aunque no pueden ser considerados realmente posmodernos, ya que sí creen en algunos grandes relatos, como la libertad o la emancipación del ser humano, sin embargo sí lo son, ya que, como ya hemos dicho, integran en sus planteamientos y propuestas conceptos centrales del pensamiento posmoderno y los colocan incluso en el centro de sus propias teorías. En definitiva, por utilizar una terminología marxista ya en desuso, diríamos que utilizan los argumentos posmodernos como estrategia fundamental de actuación.

El término *posmodernismo* es empleado a menudo para referirse a la transformación cultural general que está teniendo lugar a lo largo de los últimos años en las sociedades occidentales (Huyssen, 1990). Para Lyotard, el significado del posmodernismo está inextricablemente relacionado con las cambiantes condiciones del conocimiento y la tecnología, que están produciendo formas de organización social que están socavando los viejos hábitos, los vínculos y las prácticas sociales de la modernidad. Sería el producto social, político y cultural de un mundo y un conocimiento en constante y permanente cambio, donde nada es definitivo. También para Giddens (1993) se trata de una consecuencia obvia de la confusión creada por los recientes y profundos cambios que han tenido lugar en las sociedades postindustriales. El posmodernismo sería la consecuencia de los fracasos del programa de la modernidad. La gran narrativa del programa modernista asumió una lógica y un universo ordenado cuyas leyes podrían ser descubiertas por la razón y por la ciencia. Y a medida que el conocimiento sobre tales leyes se iría acumulando, podría ser utilizado en beneficio del género humano y eventualmente llevaría a la emancipación de la humanidad de la pobreza, la enfermedad, la ignorancia y la esclavitud (Lyotard, 1979). Sin

embargo, como señala Polkinghorne (1992, pág. 147), la fe en el programa modernista ha sido muy seriamente erosionado por las atrocidades de las dos guerras mundiales, el conocimiento de la crisis ambiental, la obstinación de los problemas de los guetos urbanos y la continuada posibilidad de un holocausto nuclear. Es decir, que en lugar de haber construido un mundo de prosperidad, salud y libertad, el modernismo ha producido una civilización temerosa de los instrumentos de destrucción desarrollados por su razón y por su ciencia. Además, por si ello fuera poco, los supuestos fundamentales del modernismo que proporcionaban la base para su programa científico de emancipación fueron socavados por los filósofos de la ciencia (Quine; kuhn, Lakatos, Feyerabend, etc.). Esta pérdida de la fe en el proyecto de la modernidad es lo que suele conocerse con el nombre de *posmodernismo*. Como escribe Vattimo (1990, pág. 73), «ante todo hablamos de posmodernismo porque consideramos que, en alguno de sus aspectos esenciales, la modernidad ha concluido», y entre esos aspectos está la creencia en la racionalidad humana así como en la existencia de una verdad objetiva que, además, puede ser alcanzada por la razón humana. Y es que a lo largo del siglo xx han ido produciéndose una serie de acontecimientos científicos (teoría cuántica, teoría de la relatividad, etc.), algunas consecuencias terribles de la propia ciencia y de su desarrollo (explosión de la bomba atómica, amenaza nuclear, etc.), políticos (el nazismo y el holocausto), económicos (progresiva globalización de la economía) o tecnológicos (extensión de la tarjeta de crédito, explosión de los ordenadores, autopistas de la información, etc.), que han transformado radicalmente la modernidad y que han conseguido hacer añicos algunos de sus supuestos básicos, como la fe en la razón y en la ciencia, o la ya mencionada creencia en la objetividad y en la verdad. De hecho, los ilustrados quedarían de piedra si levantaran ahora la cabeza y constataran que este siglo xx, el siglo de la ciencia y la educación, en el que la escolarización ha alcanzado a la práctica totalidad de la población hasta los dieciséis años en los países occidentales industrializados, ha sido, a la vez, el más violento de los siglos, con más de cien millones de muertos sólo en Europa en contiendas bélicas y políticas. Todo ello ha terminado por dar la razón a Nietzsche, de tal forma que la posmodernidad ha terminado por identificarse con el posmodernismo filosófico que ya venía de atrás. De ahí que Vattimo pueda escribir (1987, pág. 145) que «se puede sostener legítimamente que la posmodernidad filosófica nace en la obra de Nietzsche». Según el filósofo alemán, «Dios ha muerto», es decir, las verdades absolutas ya no tienen cabida en el pensamiento del hombre. Según Nietzsche, añade Vattimo, con esta conclusión nihilista salimos realmente de la modernidad. Con palabras de David Lyon (1996), podemos decir que el nihilismo es el concepto nietzscheano que se ajusta mejor a esta sensación fluida e incierta de la realidad. Cuando la permanente actitud de duda de la razón moderna se aplica a la propia razón, el resultado es el nihilismo. Los supuestos sistemas de razonamiento, afirma Nietzsche, son en realidad sistemas de persuasión. Así pues, las pretensiones de haber descubierto la verdad en realidad ocultan

lo que Nietzsche denominó «voluntad de poder». Quienes abrigan tales pretensiones se colocan por encima de aquellos a quienes exigen conformidad y, por tanto, los dominan. Todo ello significa que ya no podemos estar seguros de nada. La moralidad es una mentira; la verdad, una ficción. Todo lo que queda es la opción dionisiaca de aceptar el nihilismo, de vivir sin engaños ni fingimiento, pero con entusiasmo y alegría. De aquí se sigue que la diferencia entre verdad y error ha desaparecido, es meramente ilusoria. Fuera del lenguaje y sus conceptos no hay nada que pueda constituir —como dios— una garantía de la verdad. En este sentido, el posmodernismo supone el triunfo del *anarquismo epistemológico*. Más en concreto, el posmodernismo radical o anarquista se caracteriza no por una separación tajante entre modernidad y racionalidad, como hacen los críticos neoconservadores, sino por una profundización en la íntima vinculación entre ambas, con el propósito explícito de desvelar el carácter represor que conlleva la racionalidad moderna.

Sintetizando mucho —y simplificando, inevitablemente— podríamos decir que la crítica de la modernidad es una puesta en cuestión de la autoridad de un sistema de legitimación racional cuyos imperativos se hacen absolutos. Esta crítica no es nueva ni original; desde el relativismo lingüístico y romántico de Herder hasta el perspectivismo orteguiano, por ejemplo, se han cuestionado en el pensamiento occidental muchos de los presupuestos de la razón absoluta (Crespo, 1995, pág. 91).

Pero en la actualidad, son muchos los autores que pretenden radicalizar esta posición (Foucault, Giroux, etc.). Este posmodernismo, progresista y radical, no pretende volver al premodernismo sino ir más allá de él, superarlo. En absoluto supone una oposición frontal al discurso de la modernidad, sino que siguió su mismo camino, pero dando un paso más adelante y radicalizando la propia modernidad, a través de la *deconstrucción* del propio discurso de la modernidad. Es decir, si el discurso de la modernidad y de la ilustración exigían que los ciudadanos fueran seres reflexivos y críticos, el posmodernismo pretende utilizar esas mismas capacidades críticas para cuestionar los contenidos absolutistas y universalistas del propio discurso de la modernidad, poniendo en tela de juicio las creencias modernistas sobre la verdad, el conocimiento, el poder, las figuras de autoridad y las bases sobre las que se sustentan, el individualismo y hasta el propio lenguaje (Flax, 1987). Los filósofos posmodernos desafiaron así la premisa de que la razón puede proporcionar un fundamento objetivo y universal al conocimiento o que un conocimiento basado en la razón será socialmente beneficioso y asegurará el progreso. Desde el discurso de la modernidad (utilizar la razón con funciones fuertemente críticas), se ataca y se cuestiona la raíz misma de ese discurso de la modernidad (la fuerza universal y casi omnipotente de la razón), que tan funestos efectos ha tenido para la libertad humana. Y es que si a partir del Renacimiento tuvimos que aprender a emanciparnos de la teología, ahora tenemos que aprender a emanciparnos de la metafísica y sobre todo de la metafísica de la ciencia.

En suma, el posmodernismo es la forma de pensar que se desarrolla en la *posmodernidad*, y ésta, aunque podría ser vista como la faceta cultural de la sociedad posindustrial, sin embargo va más allá, extendiéndose a una serie de aspectos teóricos y de valores que están conformando la personalidad de los hombres y las mujeres de hoy día y que están guiando su conducta social y sus relaciones interpersonales, lo que exige también, obviamente, cambios profundos en la psicología y en la psicología social tradicionales, psicologías que fueron desarrolladas para otro tipo de hombre y para otro tipo de sociedad, el hombre *moderno* y la sociedad *moderna*. De hecho, existe incluso dentro de la psicología social, un posmodernismo que aunque sigue derroteros que ciertamente no son marxistas, menos aún son conservadores. Por el contrario, siguiendo las pautas marcadas por Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein y Foucault, los psicólogos sociales posmodernos van por caminos nuevos, radicalmente contestatarios y emancipatorios, caminos que, de querer asimilarlos a alguna ideología del pasado, cosa realmente difícil, ésa sería el *anarquismo*, aunque para ello indudablemente deberíamos forzar y simplificar un tanto las cosas. Y, desde luego, si pretenden ser críticos y emancipadores, difícilmente podrán ya ser posmodernos en sentido estrictamente formal. Ahora bien, el movimiento posmoderno es demasiado amplio, heterogéneo y confuso como para poder entenderlo en todas sus dimensiones y definirlo con precisión. Probablemente aún nos falta la suficiente perspectiva temporal como para juzgarlo adecuadamente.

PSICOLOGÍA SOCIAL Y POSMODERNISMO

La *modernidad*, tanto en el mundo capitalista como en el socialista, ambos herederos de la Ilustración, se caracterizaba por una firme creencia en la *razón* y en la *ciencia*, así como en sus efectos irrefutablemente beneficiosos, y en el hombre como *sujeto autónomo y racional*, así como en la *unidad* de la Historia y en el *progreso histórico* hacia un final brillante y feliz en la tierra. Sin embargo, todas estas creencias han ido haciéndose añicos a lo largo de este siglo, como consecuencia de una serie de «hechos», desde la filosofía de Nietzsche a la de Heidegger, desde la teoría cuántica hasta la de la relatividad, desde Heisenberg hasta Prigogine, sin olvidar la explosión de la primera bomba atómica en Hiroshima, el Holocausto y desde luego la caída del Muro de Berlín y del Imperio Soviético y, con él, de la idea y sobre todo la ilusión del comunismo (Furet, 1995), dando paso a una «era del vacío» (Lipovetsky, 1987) e incluso una «nueva Edad Media» (Minc, 1994) y, en todo caso, a una sociedad posmoderna. Todo ello, como no podía ser de otra manera, afectó también a la psicología social. De hecho, aunque tras la Segunda Guerra Mundial la psicología social vivió alrededor de tres décadas de tranquilidad y esplendor, recibiendo una fuerte financiación y estando más que satisfecha por sus hallazgos tanto teóricos como metodológicos, siempre obtenidos ambos a partir de estudios experimenta-

les de laboratorio, sin embargo, hacia mitad de los 70, aunque la intranquilidad venía de atrás, comenzó a extenderse una fuerte tendencia a problematizar en profundidad tanto los valores inherentes a la psicología social como sus hallazgos teóricos y metodológicos, y hasta la propia metodología y los enfoques teóricos, epistemológicos e ideológicos adoptados. La psicología social entró en una profunda *crisis*: los psicólogos críticos cuestionaron la ideología individualista y explotadora subyacente a la investigación psicológica; las feministas pusieron en tela de juicio los sesgos androcéntricos inherentes en la teoría y en el método; a nivel epistemológico, los construccionistas cuestionaron la posibilidad de la existencia de un mundo independiente del observador e incluso se interesaron por las bases sociales de lo que entendemos por conocimiento, comenzándose a hablar más de metodologías cualitativas, por parte sobre todo de los psicólogos fenomenólogos, hermenéuticos, etc. Y hubo también un mayor interés por las formas de interdependencia humana, de forma que, por ejemplo, los ecopsicólogos buscaron conceptos que relacionaron la persona y el ambiente, los partidarios de la etogenia se interesaron por los ritos sociales en los que nos implicamos, los analistas del discurso estudiaron la relación de la mente con el lenguaje como un sistema de interdependencia social, etc. Y fueron surgiendo una serie de revistas contrarias al empirismo dominante como las siguientes: *Journal for the Theory of Social Behavior*, *New Ideas in Psychology*, *Mind and Behavior*, *Philosophical Psychology*, *Feminism and Psychology*, *Theory and Psychology*...

Si durante la Modernidad nadie dudaba de las bondades de la ciencia, ni de la firme fundamentación del conocimiento científico, ni del final feliz a que, antes o después, nos llevaría, inexorablemente, la ciencia, tampoco los psicólogos sociales teníamos muchas dudas de casi nada: teníamos las cosas muy claras.

Teníamos, por una parte, la compacta y compleja realidad de unos fenómenos psicosociales que articulaban la vida cotidiana de las personas y que, a veces, producían efectos muy poco afortunados, tales, por ejemplo, la hostilidad entre los grupos, la discriminación hacia lo minoritario o, simplemente hacia lo diferente, la sumisión a la autoridad, la indiferencia hacia las personas necesitadas de ayuda, etc. Teníamos, por otra parte, unos instrumentos que parecían eficaces para dar cuenta de esa realidad, para explicar esos fenómenos. Nuestro papel estaba claro. Una realidad por una parte, unos instrumentos para conocerla con exactitud por otra parte. Sólo debíamos verter, gota a gota, esos conocimientos en el gran embalse del saber, seguros de que, más tarde o más temprano, regarían las tierras áridas de los problemas sociales, haciendo florecer, como si de mil flores se tratara, el bienestar y la armonía en tierras de secano. Creíamos firmemente, desde la Ilustración por lo menos, en el poder intrínsecamente emancipador del conocimiento válido, válido porque científico (Ibáñez, 1994, pág. 7).

Pero los cambios sociales que fueron transformando la sociedad occidental a lo largo de las últimas décadas también fueron transformando la

psicología social, provocando el surgimiento y el progresivo desarrollo de perspectivas teóricas nuevas que, creo, podemos llamar posmodernas, y que consideraban que la psicología social es una retórica más de la verdad, cuya garantía de validez ya no descansa en el método utilizado sino en las consecuencias que tiene, en los efectos que produce y en las prácticas sociales a que lleva. Como escribe Ibáñez (1994, págs. 10-11), «la afirmación de que “esto es verdadero en función de su procedencia”, sea esta procedencia el Método, o bien la autoridad religiosa, o bien tal o cual doctrina, debe ser sustituida por “esto es aceptable en función de sus efectos”». En esta tarea, algunos psicólogos sociales posmodernos han puesto sus ojos en Foucault porque él proporciona un marco para mostrar los sesgos ideológicos y las relaciones de poder que se esconden en el discurso sociopsicológico. En consecuencia, el reto de la psicología social, actualmente, no es producir conocimiento irrefutable, sino, como señala Ibáñez, ir consiguiendo que todas las personas puedan preguntarse, con Foucault, cuando alguien afirma que lo que dice es «científico»: ¿qué efectos de poder está persiguiendo? Y es que, también en psicología social, la posmodernidad nos ha despertado del auténtico «sueño dogmático» y nos ha hecho ver que tanta ilusión con la ciencia y su método, con las verdades inapelables e irrefutables, con el progreso irrefrenable, etc., no era sino un sueño infantil, el maravilloso sueño de los Reyes Magos. La posmodernidad supone, pues, la mayoría de edad de la humanidad, con los inconvenientes y las ventajas que ello tiene. Por una parte, abandonar las ingenuas creencias e ilusiones de la infancia, pero, por otra, ganar en espacios de libertad, aunque ello, obviamente, posee también sus riesgos (véase Fromm, 1941).

Ahora bien, «abandonados los referentes absolutos, la psicología social sólo puede encontrar su propia justificación en la labor crítica que sea capaz de desarrollar» (Ibáñez, 1994, pág. 11), labor crítica que tendría como finalidad ir debilitando las condiciones de dominación sobre las que se asientan la explotación y la marginación que no sólo no han terminado con el progreso científico, sino que éste las ha incrementado hasta niveles absolutamente inaceptables. Pues bien, esta psicología social posmoderna ya se está construyendo. La verdad es que cuando hablamos de psicología o psicología social posmodernas nos referimos a algo sumamente heterogéneo. Ya el propio concepto de *posmoderno* es poco concreto, pues supone una mezcla, a veces extraña, entre fuerzas críticas a la modernidad y, menos, nuevas propuestas para una nueva sociedad, que incluyen aspectos optimistas y pesimistas. Y en psicología social, la oferta es aún más variopinta, desde los intentos de *reconstruir* la disciplina (Armistead, 1974) hasta los de *desconstruirla* (Parker y Shotter, 1990), pasando por una psicología social como análisis del discurso (Parker, 1992; Potter, 1997; Potter y Wetherell, 1987) o como una retórica (Bilig, 1987), hasta la propuesta de una psicología social explícitamente posmoderna y socioconstruccionista (Gergen, 1992a, 1992b, 1996; Roiser, 1997; Wetherell y Maybin, 1996). Por consiguiente, aunque la llamada psicología posmoderna esté siendo fuertemente criticada (Smith, 1994; Morgan, 1996), sin embargo está produ-

ciendo unos cambios en la psicología y más aún en la psicología social que dejarán huella. Por ejemplo, la visión que los psicólogos tienen de la psicopatología y la psicoterapia, por fuerza cambiará tras la influencia de la perspectiva posmoderna (véase Monk y cols., 1997; Parker, 1997, 1998; Parker y cols., 1995).

En definitiva, las propuestas posmodernas están siendo, a mi modo de ver, altamente interesantes y útiles para la psicología, para equilibrar una visión excesivamente positivista, racionalista y hasta ingenua de la naturaleza humana, a la vez que puede proporcionar, fundamentalmente de la mano de Foucault, unos poderosos instrumentos de crítica para ayudarnos a construir una psicología social radical y emancipadora. Pero, a su vez, conlleva muy serios problemas, riesgos y limitaciones para la construcción de esa misma psicología social radical y emancipadora, pues el posmodernismo supone una seria amenaza para una agenda política radical de la disciplina, y sólo puede ser comprendida contextualizando la psicología en un contexto social e histórico más amplio. Ahora, afirma Parker, necesitamos enfrentarnos a dos tipos de peligros que surgen de los escritos posmodernos. El primero proviene de una adopción entusiasta de los remedios posmodernos, que es particularmente perniciosa en su vertiente relativista y amoralista, e ingenua en su paradójica mezcla de colectivismo y autonomía. El segundo proviene de que con su adopción pesimista y decepcionada de diferentes perspectivas, el posmodernismo incita a la crisis y estimula, por reacción, el cientificismo, el fundamentalismo, el individualismo y el organicismo. En definitiva, aunque el posmodernismo puede resultar muy útil para la psicología y la psicología social, sin embargo puede fomentar tendencias muy peligrosas, sobre todo si es adoptado por personas sin un programa radical previo. Por consiguiente, estamos ante un poderoso instrumento de reflexión y de análisis de la sociedad y de las relaciones interpersonales, pero que puede ponerse al servicio de una psicología emancipadora o bien al servicio de una psicología amoral y reaccionaria, pues aunque dentro de la psicología nos puede ser muy útil, el posmodernismo puede estar convirtiéndose en una nueva metanarrativa que deslegitime todo esfuerzo político por cambiar la realidad y por hacerla más justa.

ORIENTACIONES ALTERNATIVAS

Ya hemos dicho que como consecuencia de la crisis de la disciplina y al calor de las nuevas propuestas posmodernas, están surgiendo, desde hace unos años, distintas corrientes alternativas a la psicología social tradicional que, aunque diferentes en algunos aspectos, poseen una serie de presupuestos comunes. «Ese amplio denominador común pasa, entre otras características, por un *antipositivismo* contundente, por el reconocimiento del ser humano como «agente» parcialmente auto-determinado, por una sensibilidad particular hacia el carácter *histórico* o «construido» de las realidades psicosociales, por la centración sobre la importancia que repre-

sentan el *lenguaje* y la *significación*, por la atención hacia la *racionalidad práctica*, por el interés hacia los procesos concretos de la *vida cotidiana* y por la conciencia de las implicaciones de todo tipo que se desprenden a partir de la propia *reflexividad del conocimiento*» (Ibáñez, 1990, pág. 208). De estas características comunes yo destacaría la preocupación especial por el lenguaje y por el discurso *como auténticos hechos psicosociales*, o como una clase de *interacción social capaz de construir los fenómenos psicosociales* (Antaki, 1994; Danziger, 1997; Edwards, 1996; Edwards y Potter, 1992; Harré y Stearns, 1995; Potter, 1996; Psathas, 1994; Riessman, 1994; Smith y cols., 1995; Soyland, 1994; Van Dijk, 1997, etc.), entre ellos los de racismo (Riggins, 1997), la psicoterapia (McLeod, 1997) y, sobre todo, los de género (Crawford, 1997; Wilkinson y Kitzinger, 1995; Wodak, 1997, etc.), formando parte esencial de la llamada psicología social feminista. Entre tales «nuevas psicologías sociales», todas ellas muy relacionadas entre sí (véase, por ejemplo, Shotter, 1993), destacaremos, siguiendo principalmente a Tomás Ibáñez (1990), las siguientes:

1) *La orientación de la teoría de la acción*: frente al mecanicismo del positivismo y de la psicología social más tradicional, particularmente el conductismo, la teoría de la acción descansa en la idea de la *naturaleza propositiva* del ser humano: la conducta humana es *intencional*, es *acción*, no mera conducta de reacción y respuesta. Bajo este epígrafe se sitúan una serie de corrientes, todas ellas muy influidas por la fenomenología, de las que destacamos estas cinco:

a) *La teoría de la acción*: como escribe Ibáñez, la escuela de Oxford, heredera del pensamiento del segundo Wittgenstein, se centró en el análisis del «lenguaje cotidiano», resaltando la extraordinaria importancia que presentan las referencias a las intenciones en la explicación corriente de la conducta. Los psicólogos debían atender al problema de las intenciones, aunque sólo fuese porque la forma en que las personas explican sus propias conductas y las de los demás incide sobre la conformación de esas conductas. Lo extraño es que esta corriente no haya tenido tradicionalmente más adeptos, ya que tanto el problema de la atribución de intenciones a los demás como el problema de la comunicación de las propias intenciones, temas ambos muy estudiados por nuestra disciplina, planteaban directamente la cuestión de la producción y la interpretación social de los *significados*. Sólo la fuerza del positivismo y el férreo control que ejercía dentro de la psicología social lo impedía. Pero tanto el declinar del positivismo como las aportaciones del segundo Wittgenstein facilitaron el desarrollo de una teoría de la acción centrada sobre una imagen del hombre concebido como un agente propositivo, capaz de autodirigir su conducta, dotado de racionalidad práctica e implicado en actividades de construcción y de desciframiento de significados. En esta línea, algunos autores (Harré y cols., 1985; Ginsberg y cols., 1985) defendieron que la tarea básica de la psicología social pasa por explicar las acciones humanas, entendiendo por *acción* todas aquellas conductas que están dotadas de intencionalidad y de

significado, y aplicando el término *conducta* a la simple manifestación corporal de las acciones, es decir, los movimientos corporales meramente mecánicos.

b) *El análisis de las explicaciones cotidianas*: esta corriente sí tiene algunos importantes antecedentes en psicología social, como la *teoría de la atribución*, que al tener sus raíces en la fenomenología de Heider se interesaba por el pensamiento ingenuo, por las inferencias del sentido común y por sus manifestaciones en las situaciones concretas de la vida cotidiana, o la *etnometodología*.

No es casualidad que la investigación sobre «las explicaciones cotidianas de la conducta» se haya articulado principalmente en suelo británico y que una de las primeras monografías dedicada a este tema, bajo la dirección de Charles Antaki, recoja esencialmente estudios realizados tanto desde la teoría de la acción como desde la teoría de la atribución (Antaki, 1981). La evolución de este enfoque se ha caracterizado por una acentuación de la influencia de la herencia wittgensteiniana, en el sentido de que se ha focalizado cada vez más sobre la naturaleza y las particularidades del lenguaje cotidiano, hasta entroncar prácticamente con el enfoque del «*análisis del discurso*» (Antaki, 1988) (Ibáñez, 1990, pág. 216).

c) *Análisis del discurso*: Como afirman Kottler y Swartz (1996), cada vez se reconoce más ampliamente que las metodologías positivistas necesitan complementarse con otros métodos de análisis y modelos de interpretación (Cook y Howard, 1992; Green, 1992; McNally, 1992), entre ellos el análisis del discurso. Con una variopinta raíz filosófica (estructuralismo francés marxista, pensamiento wittgensteiniano, etnometodología fenomenológica y postestructuralismo), esta corriente se centra en el análisis del *lenguaje* y sobre todo de las *prácticas discursivas* de los agentes sociales (Antaki e Íñiguez, 1996; Íñiguez y Antaki, 1994; Potter, 1996, 1997; Potter y Wetherell, 1987; Potter y cols., 1984).

Esencialmente, el análisis del discurso implica el desarrollo de hipótesis sobre los propósitos y las consecuencias del lenguaje... El hecho de que el discurso esté orientado, conscientemente o no, hacia unas funciones particulares, que a su vez provocan un montón de variabilidad lingüística, nos indica que el discurso se está usando constructivamente. El modelo realista asume que la organización del discurso refleja la naturaleza de las entidades que describe. Sin embargo, para el análisis del discurso el lenguaje se conecta y se construye con unos propósitos y para obtener unas consecuencias determinadas... La noción de construcción enfatiza, una vez más, que el discurso está orientado hacia la acción: tiene consecuencias prácticas. En un sentido profundo, por tanto, se puede decir que el discurso «construye» nuestra realidad vivida (Wetherell y Potter, 1996, págs. 65-66).

En consecuencia, «el análisis del discurso trata al mundo social como un texto, o mejor dicho, como un sistema de textos que el investigador puede “leer” sistemáticamente para examinar los procesos psicológicos

subyacentes, procesos que la disciplina psicológica atribuye a la maquinaria existente en la mente del individuo» (Parker, 1996, pág. 79).

d) *Aproximación retórica*: otro de los enfoques teóricos que está teniendo bastante éxito en los últimos años en diferentes ciencias sociales y humanas es el retórico, destacando nombres como Perelman en el campo de la filosofía, Michael Billig en el de la psicología social, Shotter en el de la teoría social o Bajtin en el de la teoría literaria. Recordemos la afirmación de Habermas de que los movimientos postestructuralistas y deconstruccionistas de la filosofía moderna intentan dar primacía a la retórica sobre la lógica. Y es que estamos ante una corriente fundamental en la época actual. En efecto, como subrayan Sabucedo y colaboradores (1997), ese rechazo a la retórica hay que situarlo en el marco del racionalismo imperante en la Edad Moderna y en las creencias existentes respecto a la relación entre opinión y verdad. Así, escribe González Bedoya (1989, pág. 7) que «para quienes la verdad puede surgir de la discusión y el contraste de pareceres, la retórica será algo más que un simple medio de expresión, un elenco de técnicas estilísticas, como la consideran aquellos para quienes la verdad es el fruto de una evidencia racional o sensible». El carácter de desafío al pensamiento científico tradicional que supone el enfoque retórico, lo señalan Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989, pág. 30) al afirmar que «la publicación de un tratado dedicado a la argumentación y su vinculación a una antigua tradición, la de la retórica y la dialéctica griegas, constituyen una ruptura con la concepción de la razón y del razonamiento que tuvo su origen en Descartes y que ha marcado con su sello la filosofía occidental de los tres últimos siglos». Pues bien, estoy de acuerdo con Sabucedo en que los nuevos movimientos de pensamiento que se están produciendo a lo largo de las últimas décadas están favoreciendo la vuelta al interés por la retórica. Y no olvidemos que, como señalan autores como Billig (1989) o González Bedoya (1989), la retórica surge en momentos de explosión democrática y participación ciudadana en la vida pública y desaparece en los momentos políticos autoritarios.

Entrando ya en los contenidos de esta corriente, tenemos que comenzar recordando la afirmación de Billig (1985) de que existe un aspecto de la cognición que tiende a ser olvidado con demasiada frecuencia: *la argumentación*. De ahí que la corriente retórica lo que pretende, ante todo, sea subrayar el aspecto argumentativo que existe en la vida social, por lo que vuelve su atención hacia la antigua retórica y hacia los sofistas, para quienes ante cualquier cuestión era siempre posible encontrar dos opiniones que podían tener el mismo nivel de verosimilitud. Lo importante de esta posición es el reconocimiento de que ante una propuesta o afirmación determinada los sujetos pueden elaborar una contrapropuesta o contraafirmación, frente al *logos* existe un *antilogos*, lo que refleja que el sujeto humano tiene capacidad para la negación, lo cual se traduce en su capacidad crítica (Billig, 1986, pág. 16; Billig y Sabucedo, 1994). En suma,

el planteamiento de la retórica defendido por Billig, por tanto, se aleja de las aproximaciones cognitivas más al uso en la psicología social. No recurre a las motivaciones individuales ni al procesamiento de la información para dar cuenta del comportamiento y actuaciones de los sujetos; el conocimiento es considerado como algo socialmente compartido, y es en este aspecto donde existe un nexo de unión entre el planteamiento de la retórica y el de las representaciones sociales. Las similitudes entre ambos planteamientos se hallan, básicamente, en la idea de la naturaleza social del conocimiento y en el énfasis puesto en el sujeto como ser pensante. Frente a aquellos planteamientos deterministas que ven al individuo como una caja negra que se limita a dar respuesta a estímulos provenientes del medio, o como un ente sometido a las determinaciones estructurales del medio en el que se halla, tanto el enfoque retórico como el de las representaciones sociales tienen como modelo un sujeto pensante» (Sabucedo y cols., 1997, págs. 153-154).

En cuanto a las críticas, a la corriente retórica se le han hecho prácticamente las mismas que al análisis del discurso. Así, tanto Reicher (1988) como Martínez (1990) la critican por no tener en cuenta variables como las de poder, y olvidar los aspectos extraargumentativos, lo que está relacionado con la crítica que Bhaskar (1987) hace al paradigma lingüístico en el análisis de la conducta social en cuanto que margina aspectos ajenos al propio lenguaje como el control y el cambio social.

e) *Etogenia*: propuesta inicialmente por Harré y Secord (1972) y desarrollada posteriormente por Harré (1979), se basa en la idea del hombre como agente activo y resuelto que elige libremente, y se opone rotundamente a la experimentación en psicología social proponiendo que cambie el escenario para investigar, sustituyendo el laboratorio por la calle, los bares o los estadios de fútbol, es decir, que Harré propone que la psicología social se haga allí donde interactúan las personas de la vida real, para lo que utiliza como técnicas metodológicas tanto *análisis de episodios* como *análisis del lenguaje*, siempre bajo la influencia de la fenomenología. De hecho, como escribe Stryker (1983, pág. 32), «el reto más profundo y serio a las corrientes dominantes en la psicología social psicológica o psicología social sociológica es el lanzado por los puntos de vista de la fenomenología radical». En síntesis, la etogenia postula un modelo del hombre según el cual el uso del lenguaje es propiedad esencial distintiva del ser humano y la conducta social debe concebirse como acciones mediadas por «significados», no como meras respuestas a estímulos. Explicar la conducta social consiste básicamente en descubrir los significados que le son subyacentes. Así, para dar a entender a alguien que se le está despidiendo con cariño se pueden desplegar conductas diferentes como hacer gestos con la mano o con los dedos o agitar un pañuelo, pero lo importante es el significado que se transmite (por ejemplo, agitar los pañuelos significa cosas totalmente diferentes cuando se hace en un puerto marítimo al salir el barco, agitarlo en una plaza de toros o en un estadio de fútbol). En este sentido, uno de los estudios etogénicos más conocidos es el que llevaron a

cabo hace ya unos años Marsh, Rosser y Harré (1978) sobre la violencia de los *hooligans* británicos. Contrariamente a la opinión generalizada según la cual la conducta de estos «gamberros» es enormemente violenta y fuera de toda lógica, estos autores llegaron a la conclusión de que existen unas reglas y códigos concretos que regulan las relaciones entre los grupos de contendientes, reglas que hacen que tales conductas colectivas tengan efectos menos dramáticos de lo que podría esperarse. De hecho, el dramatismo con que los medios de comunicación informan de estos hechos no se corresponde con su gravedad, ni con las lesiones sufridas por los participantes en tales altercados. A través de una serie de entrevistas a algunos *hooligans* y de la observación de su comportamiento real, Marsh y colaboradores concluyeron que existe una serie de claves que sirven para regular tales comportamientos y poner fin a la hostilidad, destacando entre tales claves el abandono del «territorio» y el reconocimiento de la superioridad del otro grupo. Y evidentemente, todo ello no lo podemos conseguir en el laboratorio, sino en los escenarios reales en los que se desarrolla la vida social cotidiana.

2) *La orientación dialéctica*: aunque con frecuencia se califica a las teorías que siguen esta orientación de postmarxistas, sin embargo, hunden sus raíces en Marx, aunque, eso sí, pretenden ir más allá del marxismo clásico. Se incluyen aquí las siguientes teorías:

a) *Psicología social dialéctica*: este movimiento teórico, que es una propuesta en la que han participado diferentes autores (Baumgardner, Buckmore, Kytte, Gergen, Georgoudi, Rappoport, etc.), está siendo aplicada a diferentes campos psicociológicos y cuya principal utilidad proviene de que, al oponerse a toda separación persona/situación, científico/sociedad, etcétera, puede ayudar a solucionar uno de los mayores problemas que tiene planteados la psicología social, el de la indisolubilidad de individuo y sociedad, y el consecuente de la interacción social, que es, a la postre, el objetivo primordial de nuestra disciplina. Así, la psicología social dialéctica afirma rotundamente que la sociedad está intrínsecamente relacionada con el individuo. Y por ello propone métodos que, a diferencia del experimento de laboratorio, sean capaces de captar esa unidad intrínseca. De hecho, ya Marx en los *Manuscritos* hablaba de que no existe oposición entre el individuo y la sociedad. Aquí es precisamente donde esta corriente hunde sus raíces marxistas. Más en concreto, este enfoque posee una serie de implicaciones fundamentales para el campo psicociológico (Georgoudi, 1983): 1) Una reorientación básica hacia un examen de las relaciones sociales concretas como *procesos* antes que como momentos estáticos; 2) la necesidad de una perspectiva *contextual evolutiva*, o sea, una perspectiva que coloque estos procesos en un contexto sociohistórico; y 3) una reformulación tanto del «individuo» como del «mundo social» como actividades concretas de relación o *relaciones sociales*. Implícito en esta conceptualización está la interconexión fundamental del individuo y sociedad como se ejemplifica en la acción humana. En consonancia con esto la psicología social dialéctica enfatiza, ante todo, la naturaleza *relacional* de los

objetos, así como su carácter eminentemente *procesual y evolutivo*. El punto de vista relacional, como señala Ibáñez, va mucho más allá de las formulaciones en términos de interacciones y se niega a considerar como *categorías ontológicamente independientes* unos objetos que sólo pueden existir en virtud de su *relación recíproca* y de la interdependencia de sus respectivas definiciones. Por último, descaquemos, con Ibáñez (1990, pág. 219), tres implicaciones fundamentales de esta teoría para nuestra disciplina: 1) Lejos de ser el sujeto pasivo de los determinismos sociales, el individuo desempeña un papel activo en la constitución de la realidad social y, por tanto, la psicología social debería reconocer el carácter intencional y creativo del ser humano; 2) como consecuencia de la naturaleza procesual de los fenómenos, no debemos olvidar que las «cosas» no están constituidas de una vez por todas, sino que están en un proceso de constante devenir, de permanente creación y recreación, de constante reproducción y transformación. La dimensión diacrónica adquiere, pues, una importancia primordial en el análisis de la realidad y se enfatiza de esta forma el aspecto *histórico* de los fenómenos sociales. En este sentido, la psicología social debería abandonar sus tendencias ahistóricas y reconocer plenamente la naturaleza histórica de los fenómenos que investiga; y 3) finalmente, de la misma manera que no podemos separar la persona de la sociedad, tampoco podemos desligar la ciencia de su contexto histórico de producción. Así pues, toda ciencia está indefectiblemente impregnada de los valores dominantes de la cultura en la que se desarrolla y los científicos tienen, por tanto, un papel activo en la conformación de su sociedad.

b) *El contextualismo*: aunque se trata de una corriente alternativa que, hasta ahora, no ha tenido una gran influencia en la psicología social, sin embargo resulta interesante que la analicemos aquí porque, además de que sí existen ya algunos interesantes estudios sobre ella (Georgoudi y Rosnow, 1985a, 1985b; Nosnow y Georgoudi, 1986), «presenta características muy similares a las de la orientación dialéctica» (Ibáñez, 1990, pág. 219). Estamos ante una corriente abiertamente posmoderna, ya que, contrariamente a la etogenia de Harré, se muestra crítica ante las epistemologías realistas, rechazando todo dualismo entre apariencia y realidad, y negando que existan estructuras más profundas ocultas detrás de los acontecimientos tales como se manifiestan «realmente». En efecto, como señala Ibáñez, junto con su aceptación de que todo conocimiento es «limitado», en el doble sentido de que es una construcción resultante de una serie de prácticas sociales históricamente situadas, y de que carece de sentido pretender que alcance jamás a ninguna «verdad» definitiva, el contextualismo enfatiza el carácter organizado de la *totalidad contextual* en la que transcurren los acontecimientos humanos. No existe, en efecto, añade Ibáñez, un mundo de elementos discretos e independientes que se manifiesten con independencia de la totalidad en la que se insertan. Así, ninguna actividad humana puede analizarse con independencia del entorno cultural y del contexto sociohistórico de significados y de relaciones sociales en que acontece. Pero sería

erróneo suponer que el propio contexto constituye una categoría *ontológica* independiente. El contexto existe a través de los actos que constituye, de la misma forma que *los actos sólo existen en relación al contexto que los constituye*. Hay, pues, concluye Ibáñez, en el contextualismo una concepción dialéctica subyacente que guarda cierto parecido con el concepto de doble estructuración de Giddens: la gente construye los contextos mediante sus discursos, sus relaciones y sus prácticas, a la vez que estos elementos están, ellos mismos, contruidos por el contexto. Por otra parte, el contextualismo rechaza la dicotomía entre teoría y práctica, y niega tanto la posibilidad de una supuesta independencia entre el objeto y el sujeto, entre lo conocido y el cognoscente, o entre la observación y su instrumento, como la posibilidad de una ciencia que esté «libre» de valores.

c) *Teoría Crítica*: Habermas, máximo representante actual de la Teoría Crítica, les niega a las ciencias sociales la posibilidad de un conocimiento de tipo predictivo a la vez que subraya los efectos emancipatorios de sus conocimientos. Por otra parte, en relación con su conocida distinción entre los tres tipos de «intereses» (interés por el control y la predicción, interés por la comprensión e interés por la emancipación), que subyacen a tres tipos de conocimientos o de ciencias (las positivistas, las hermenéuticas y las críticas), Habermas desarrolla las implicaciones del interés por la comprensión (Habermas, 1981), lo que le lleva a centrarse en la actividad de la *intercomprensión*. De esta manera, para él, aquello que funda lo social y sin lo cual éste no podría existir es precisamente la *actividad comunicativa*, dado que es a través de ella como se instaura la comunidad de significados y de perspectivas sin la cual ninguna otra práctica social podría desarrollarse. Así, la práctica de la discusión y de la argumentación, o si se prefiere, la *retórica*, entendida en su sentido estricto, aporta el requisito previo de inteligibilidad compartida sin el que las acciones y las interacciones sociales no podrían realizarse.

Este énfasis sobre la categoría de la comunicación como condición de la producción de sentido y de la interpretación de la experiencia social desemboca sobre la rehabilitación de la importancia que tiene la *razón práctica* para la actividad propiamente social, y sobre la afirmación de que la racionalidad práctica también es susceptible de ser evaluada en términos de su grado de «verdad». En otras palabras, Habermas considera, como también lo hace Hilary Putnam, que los valores, o la ética, lejos de constituir una pura cuestión de preferencias subjetivas, pueden ser enjuiciados según su grado de verdad (Putnam, 1981). Ahora bien, esto conduce a concebir la verdad como el acuerdo alcanzado por medio de la *discusión crítica*, en una línea muy próxima a la que defiende el neopragmatismo americano (Rorty, 1982). Esta concepción de la verdad sitúa, por consiguiente, en un primer plano la necesidad de desvelar los factores que conducen a una *comunicación distorsionada*. Es en este punto donde reaparece, sin duda, el compromiso de Habermas con una *teoría crítica* que fomente las condiciones de una posible *emancipación social* (Ibáñez, 1990, págs. 224-225).

Por consiguiente, esta teoría crítica «reincide por tanto en muchos de los presupuestos comunes que caracterizan a las nuevas orientaciones en psicología social: énfasis sobre los aspectos hermenéuticos de lo social, importancia de la razón práctica, interés por la comunicación en la vida cotidiana, atención hacia los procesos que permiten construir la intersubjetividad, sensibilidad crítica hacia la naturaleza y los efectos del conocimiento científico-social, preocupación por articular saberes emancipatorios...» (Ibáñez, 1990, pág. 225).

3) *La orientación hermenéutica*: aunque esta orientación estaba ya presente tanto en la sociología interpretativa de Weber, como en la sociología fenomenológica de Schütz o incluso en el interaccionismo simbólico, sin embargo, tanto Heidegger como Wittgenstein añadieron un elemento fundamental: la ubicuidad del lenguaje y la imposibilidad de trascender sus límites. Esta herencia la recoge Georg Gadamer (1960) quien afirma que no sólo son las ciencias sociales, las ciencias humanas o las ciencias históricas las que están vinculadas con la interpretación y con los límites trazados por el horizonte lingüístico-cultural en que se desenvuelven, sino que todo saber formulable, incluido el saber de las ciencias naturales, descansa, en última instancia, sobre presupuestos hermenéuticos y sobre las *pre-interpretaciones* inherentes al lenguaje. Es más, por decirlo con palabras de Ibáñez, todo saber encuentra sus condiciones de inteligibilidad en el seno de un «círculo hermenéutico» inescapable. Cada uno de los elementos participa en la construcción del significado global y, no obstante, cada elemento adquiere, a su vez, su sentido en función de ese significado global que, sin embargo, no existiría sin él. Nada adquiere significado si no es a través de su incorporación a un marco interpretativo que predetermina en parte el significado posible de cualquier elemento parcial. Este marco interpretativo está siempre condicionado por nuestra posición dentro de una tradición histórica y cultural. Sin duda, esto pone en entredicho el concepto mismo de una *interpretación* «verdadera» que alcance a un supuesto significado «objetivo» encerrado en los propios límites del «texto». Toda interpretación es relativa a sus condiciones socio-históricas de producción y a los anclajes culturales y lingüísticos del sistema de significados que la articulan. Las «pre-concepciones» son, a la vez, la condición de posibilidad y el estricto límite de la comprensión. Esta línea ha sido desarrollada, además de por Giddens y por Habermas, sobre todo por Paul Ricoeur (1986) y por Charles Taylor (1985, 1997).

4) *La orientación socioconstruccionista*: como un intento explícito de presentarse como una alternativa al modelo tradicional de la ciencia, positivista y mecanicista, el construccionismo social, que tiene en Keneth Gergen su principal representante, va ganando cada vez más adeptos, provenientes de diferentes posiciones alternativas al positivismo tradicional, lo que se ha visto facilitado por el hecho de que el construccionismo social se ha ido abriendo a las aportaciones de muy diversas fuentes de inspiración como la hermenéutica, la teoría crítica, la orientación dialéctica, la sociología fenomenológica, el contextualismo o los puntos de vista wittgensteinia-

nos, hasta el punto de que Tomás Ibáñez llega a preguntarse (1992), «¿cómo se puede no ser construccionista hoy en día?», aunque a continuación añade (pág. 17) que «lo que de verdad es asombroso no es que se pueda no ser construccionista hoy en día sino que algunos seamos construccionistas. Todo predispone, en efecto, a no serlo, y quienes no son construccionistas lo tienen en realidad muy fácil. Basta con dejarse llevar por la corriente, basta con no ser críticos respecto de algunas de las evidencias mejor arraigadas en nuestra cultura, basta con dar por buenos los postulados básicos de la Modernidad».

Basándose en las investigaciones de Wittgenstein sobre las «convenciones lingüísticas», el construccionismo exige que no se acepte la «evidencia» con que se nos imponen las «categorías naturales», y que se investigue el grado en que los mencionados referentes pueden no ser sino meras construcciones sociales y culturales, o meros productos de las convenciones lingüísticas. Es creencia generalizada que los científicos *descubren* una realidad que es externa e independiente de ellos, es decir, objetiva. Sin embargo, «la realidad supuestamente hallada es realidad inventada y su inventor no tiene conciencia del acto de su invención, sino que cree que esa realidad es algo independiente de él y que puede ser descubierta» (Watzlawick, 1989, pág. 15). También desde la perspectiva de la biología, Varela (1989) se añade a esta corriente construccionista rechazando las aproximaciones objetivistas y subjetivistas al tema del conocimiento y defendiendo el de la participación e interpretación que supone que sujeto y objeto estén inseparablemente unidos entre sí. Ello se aplica directamente a la psicología social, aunque no sólo a ella, dado que suele adoptar como objetos de investigación las entidades o los procesos a los que hacen referencia los conceptos, acuñados en nuestro lenguaje, como si se tratara de *categorías naturales* cuya realidad, puntualiza Ibáñez, está atestada por el simple hecho de que forman parte de nuestro vocabulario. Por ejemplo, se supone que la «agresión» es una característica ontológica, objetiva, puesto que tenemos una palabra para designarla, cuando realmente es construida. Todo ello ha permitido interesantes estudios sobre la agresión (Gergen, 1984) o las emociones (Harré, 1986) como constructos sociales, es decir, no como categorías naturales sino construidas. Pero los conocimientos, incluidos los científicos, no sólo son construidos socialmente, es que también vienen determinados cultural e históricamente, por lo que no podrá nunca haber leyes generales en las ciencias sociales y humanas, ni tampoco, obviamente, en la psicología y en la psicología social, que, por tanto, no podrán ser ciencias en el sentido tradicional de las ciencias naturales. Una tercera característica del construccionismo social deriva de Richard Rorty y de su crítica definitiva al modelo representacionista del conocimiento (Rorty, 1979), es decir, a la idea de que el conocimiento puede considerarse como válido en la medida en que *refleja* o se *corresponde* con la realidad. De ahí se derivan dos aspectos que el construccionismo considera fundamentales (Ibáñez, 1990, págs. 229-230): El primero de ellos hace referencia a la naturaleza del saber científico como producto socialmente elaborado a tra-

vés de unas *prácticas colectivas* propias de una comunidad social particular; el segundo pone el énfasis sobre la comunicación, la argumentación y el acuerdo interpersonal en la determinación de lo que se acepta o se rechaza como conocimiento, no tanto «verdadero» como «adecuado» y «*racionalmente aceptable*», hasta que se formule otro más «convinciente». «En definitiva, el conocimiento científico tiene en común con el conocimiento sin otras adjetivaciones el hecho de nacer en el seno de la interacción social y de construirse en el espacio de las intersubjetividad en base a las convenciones lingüísticas, a los presupuestos compartidos y a los diversos procedimientos para establecer un *consenso* que sólo es posible gracias a la existencia de un mundo de significados comunes» (Ibáñez, 1990, pág. 230). De ahí la enorme importancia de la psicología social para dilucidar la naturaleza del conocimiento científico (véase Jiménez Burillo, 1997). Como escribía Gergen (1982, pág. 202), «en la medida en que la construcción del conocimiento es un proceso social y en que la tarea del psicólogo social consiste en comprender tales procesos... entonces el psicólogo social se torna indispensable para dilucidar las bases sobre las que descansa el conocimiento físico, químico, histórico o económico. En este sentido, es la investigación social más que la investigación filosófica la que puede dilucidar nuestro entendimiento de la naturaleza del conocimiento y de sus adquisiciones». Y es que, a partir de estos presupuestos y sobre todo a partir de las investigaciones de Kuhn en este campo, nos será más útil la sociología y la psicología social de la ciencia que la epistemología. Por último, y siguiendo en esto a la Teoría Crítica, al socioconstruccionismo no le interesa para nada la predicción y el control, identificándose con el interés por la *comprensión* y la *emancipación*, e intentando elaborar teorías «generativas», es decir, teorías que tengan «la capacidad de cuestionar las asunciones dominantes de la cultura, de plantear cuestiones fundamentales en relación con la vida social contemporánea, de propiciar la reconsideración de aquello que se da por evidente y generar de esta forma nuevas alternativas para la acción social» (Gergen, 1982, pág. 109).

En síntesis, de todas estas corrientes alternativas podemos decir, con Torregrosa (1996b, pág. 42):

se trata de «recuperar» la vertiente humanística, cultural, ideográfica, simbólica, expresiva, comunicativa, comprensiva, hermenéutica, crítico-reflexiva, etc., que restaure y posibilite una percepción no reductiva de lo humano y una estructura conceptual que permitan el entendimiento de y la entrada en la subjetividad humana en los propios términos en que ésta se manifiesta y se constituye dialógicamente, interiorizando y exteriorizando significaciones, en contextos socioculturales específicos.

CONCLUSIÓN

El posmodernismo es la forma de pensar —y quien sabe si hasta de sentir— de la posmodernidad. Como escribe Lyon (1996, págs. 9-10),

la posmodernidad es un concepto de varios niveles que llama nuestra atención sobre diversos cambios sociales y culturales que se están produciendo al final del siglo xx en muchas sociedades «avanzadas»; por ejemplo, el rápido cambio tecnológico, con las posibilidades que ofrecen las telecomunicaciones y los ordenadores; los nuevos intereses políticos y el auge de los movimientos sociales, especialmente los relacionados con los problemas raciales, étnicos, ecológicos y de género. Pero la cuestión es todavía más amplia: ¿está desintegrándose la propia modernidad como entidad sociocultural, incluido el majestuoso edificio de las concepciones del mundo de la Ilustración? ¿Está apareciendo un nuevo tipo de sociedad, quizá estructurada en torno a los consumidores y el consumo en vez de en torno a los trabajadores y la producción?

Yo creo que sí, y que ello está influyendo en todos los ámbitos ya no sólo de la vida social y cultural, sino también en la forma de pensar y de sentir de las personas, así como en su forma de relacionarse. Y están cambiando también los motivos que mueven al ser humano y a su conducta. Mientras que la sociedad moderna era una sociedad caracterizada por el trabajo, el ahorro, el esfuerzo y el aplazamiento de los refuerzos, en cambio la sociedad posmoderna se caracteriza más bien por lo contrario: el consumo, el gasto, la falta de esfuerzo y el retrasar lo menos posible los refuerzos (Bauman, 1992), con las consecuencias que por fuerza ello tendrá en el ámbito educativo (véase Ovejero, en prensa). ¡Queremos disfrutarlo todo y ahora, mientras que el esfuerzo, si no hay más remedio que hacerlo, ya lo haremos después! Y la tarjeta de crédito, a mi juicio símbolo perfecto de la posmodernidad, lo facilita. El consumo, no el trabajo, se convierte en «el eje en torno al cual gira el mundo de la vida». El placer, que antes se consideraba el enemigo de la laboriosidad capitalista, desempeña ahora un papel indispensable. El consumo es lo que mueve los engranajes del sistema; la adicción a las tarjetas de crédito es una bendición. Y, a nivel social, la presión para gastar se origina en la rivalidad simbólica y en la necesidad de construir el Yo (la imagen propia) mediante la adquisición de lo distintivo y lo diferente. No hace falta recurrir a la coerción; como dice Pierre Bourdieu (1984), la seducción es ahora el instrumento de control e integración social. Todo ello, por fuerza, lleva, o debería llevar, a cambios también profundos en la forma de construir la psicología y la psicología social (véase Gergen, 1992, 1996). No existe el Yo ni existen realidades: sólo relaciones e imágenes. Como señala David Harvey (1990, pág. 44), «el posmodernismo nada, chapotea, en las corrientes caóticas y fragmentarias del cambio como si eso fuera todo lo que hay». Es el mundo de la televisión, que al mismo tiempo pertenece y contribuye a la cultura de consumo. Lo esencial es la superficie; no hay nada tras el rápido movimiento de imáge-

nes sucesivas. De hecho, el adicto al *zapping* se ha convertido en una imagen arquetípica de la posmodernidad. La idea de profundidad es ajena al «auténtico» posmoderno. Como consecuencia de todo ello es natural que también tengan que cambiar la psicología y la psicología social: porque también están cambiando sus objetos de estudio, es decir, el ser humano, sus motivaciones y sus relaciones interpersonales.

Sin duda, el camino que está recorriendo el pensamiento posmoderno es un camino peligroso. Ante ello hay quienes se oponen frontalmente y proponen una vuelta atrás al racionalismo ilustrado (Gellner), hay quienes pretenden volver más atrás aún, a la época premoderna (Alan Bloom) y hay quienes, entre los que me encuentro, aceptan parte de la crítica posmoderna a la vez que niegan que el proyecto de la modernidad esté totalmente agotado. Estoy de acuerdo con Habermas (1991), en que aún merece la pena luchar por algunos objetivos de la Ilustración como la libertad, la justicia, la igualdad y la emancipación. Pero también estoy de acuerdo con los posmodernos en que, con frecuencia, como en la antigua URSS, tales objetivos no eran sino meros metarrelatos que ocultaban el deseo de poder y la falta de escrúpulos de unos pocos. La solución podría estar, como defiende Parker (en prensa), en adoptar algunas potentes críticas del posmodernismo como estrategia para profundizar en la modernidad y alcanzar más plenamente los ideales de la Ilustración. Y es que, tras el pensamiento de Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein, y los posmodernos (Lyotard, etc.) difícilmente las cosas volverán a ser iguales que antes. Pero tampoco probablemente supondrán un cambio radical en la historia del pensamiento y de la humanidad. Llevamos muchos siglos en que el pensamiento sigue un movimiento pendular, pasando de una postura a la opuesta y luego nuevamente a la primera, eso sí, en parte modificada. Así, tras el Renacimiento vino el Barroco, tras el Neoclasicismo vino el Romanticismo y tras el modernismo el posmodernismo (véase Pinillos, 1997).

En cuanto a la acusación que a menudo se le ha hecho al posmodernismo de ser conservador, ¿cómo va a ser meramente conservador y reaccionario, si lo que hace, entre otras cosas, es socavar las bases en que se apoya el poder y la autoridad? Por el contrario, supone el triunfo del *anarquismo epistemológico*. Creo que son los cambios que tuvieron lugar a lo largo de los años 60, cambios representados en gran medida por el Mayo Francés en Europa y por el movimiento *hippy* y ecologista en los Estados Unidos, algunos de los responsables directos del pensamiento posmoderno. Y en ambos movimientos había un fuerte componente anarquista que es el que luego se introduce de diferentes maneras en el pensamiento posmoderno de los 80 y 90, apoyándose, eso sí, en las críticas radicales de Nietzsche o Heidegger a la filosofía tradicional, en el pensamiento del segundo Wittgenstein, en los escritos auténticamente demoledores de Foucault o incluso en autores francfortianos como Horkheimer y Adorno o Marcuse. Y es por esta línea por la que va también la psicología social posmoderna (Collier y cols., 1996) de autores como Gergen, Sampson o Ibáñez, y psicólogos sociales teóricos de la educación como H. Giroux, Aronowitz o

Wexler y que está teniendo repercusión en otra psicología social de la educación, ya abiertamente aplicada, como es el caso de Woods y Hammersley (1995) (véase Ovejero, 1995, 1996).

Para concluir, me gustaría señalar que probablemente muchos lectores habrán constatado ciertas incoherencias en mi exposición, incoherencias que sin duda tengo con respecto al posmodernismo. No olvidemos que es la razón la que nos dice que la Razón de la Ilustración ha muerto. Y es el corazón el que aún se niega a admitir tal muerte. Como diría Pascal, «el corazón tiene sus razones que la razón no comprende». La razón nos dice que, efectivamente, ya no tienen sentido los grandes relatos. Pero el corazón, al menos el de muchos, entre los que me encuentro, aún desea que algunos de esos grandes relatos no mueran. Es más, no pocos deseamos utilizar la potencialidad crítica del posmodernismo no para terminar con todos los grandes relatos sino para intentar radicalizar algunos de ellos, como es el caso de la *igualdad*, la *libertad*, la *emancipación* y la *fraternidad*. Y es esta línea del posmodernismo, la radical y progresista, la que, creo, debería adoptar una psicología y una psicología social que pretenda estar a la altura de los tiempos y los cambios sociales actuales, estando, a la vez, al servicio de la sociedad y de las personas concretas que la componen. En definitiva, a mi modo de ver, hoy día toda psicología emancipatoria debe ser posmoderna, pero también toda psicología posmoderna debería ser emancipadora. Por tanto, con Ibáñez (1996, págs. 337-338), tenemos que decir:

adiós a la Psicología tal y como esa gran máquina de poder que es la Universidad la ha construido, es preciso romper la imagen de la cual la psicología ha sido presa y debemos promover un cambio radical. Pero los cambios no se hacen con proclamas, se hacen con la articulación de prácticas diferentes. Hablando, y solamente hablando, no se hace camino, se hace camino practicando nuevas formas de hacer, no diciendo que «hay que ser distintos» sino «siendo efectivamente distintos» en la práctica, es así como podemos hacer de la psicología una práctica libertadora sin que esto signifique, como se creía antes, que debamos ponerla «al servicio» de una ideología. Para hacer de la psicología una práctica libertadora basta con construirla en oposición a los presupuestos que hacen de ella un arma de dominación. Ni más ni menos. El único mérito del constructivismo es que aporta elementos para avanzar en esa dirección.

This page intentionally left blank

CAPÍTULO XXIX

El método en las ciencias sociales: cómo investigar en psicología social

INTRODUCCIÓN

Aunque pueda parecer que todo manual de la psicología social debería dedicar, cuando menos un capítulo a la metodología, sin embargo, de los cuarenta manuales examinados por Jiménez Burillo y colaboradores (1992), sólo el 43,75 por 100 lo hacían, y menos aún los europeos (18,75 por 100). Sin embargo, me parece inexcusable que reflexionemos sobre la cuestión de cómo investigamos y cómo debemos investigar. Como decía Kurt Lewin, no hay nada más práctico que una buena teoría. Pero también es cierta la afirmación de Mariano Yela de que la teoría sin la práctica es coja, pero la práctica sin la teoría es ciega. Teoría y práctica son dos momentos de un mismo proceso: la producción de conocimiento. Y es que, como señala Habermas (1987, pág. 147), «los conceptos básicos de la acción social y la metodología de la comprensión de las acciones sociales son asuntos interdependientes». En todo caso, la psicología y la psicología social dominantes a lo largo de casi todo el presente siglo han estado regidos por el positivismo, hasta el punto de que hasta hace muy poco resultaba realmente difícil escapar a su influencia. Incluso hoy día, buena parte de la psicología que «se hace» en nuestras universidades españolas sigue siendo experimental, continúa basándose en los principios positivistas, que Bryman (1988) resume en los cinco siguientes: *a)* La creencia de que los métodos y procedimientos de las ciencias naturales son adecuados y aplicables a cualquier otro ámbito de investigación, incluyendo las ciencias sociales, lo que significa que la distinta cualidad del objeto de estudio no debe implicar un método de aproximación diferente del utilizado en las ciencias naturales; *b)* una segunda característica del positivismo es el empirismo, según

el cual sólo aquellos fenómenos que son observables dan garantía de un conocimiento científicamente válido; *c*) el conocimiento científico se produce a través de la acumulación de hechos verificados. Las teorías, de acuerdo con este principio del inductivismo, se construirán a partir de esos hechos bien establecidos; *d*) el anterior principio se complementa con el de la deducción: una vez que se ha formulado una teoría, basándose en hechos bien fundamentados, se deducen de ella una serie de proposiciones particulares que serán sometidas a posterior verificación empírica; y *e*) por último, la ciencia debe caracterizarse por su objetividad y por su relación estrecha con el mundo de los hechos que están más allá de los prejuicios, los deseos, la ideología y los valores del investigador. En consecuencia, la ciencia debe estar totalmente libre de valores.

Pues bien, aunque las críticas a este modelo venían de muy atrás (baste recordar, por no poner sino un solo ejemplo, a nuestro Ortega y Gasset), sin embargo, fue sobre todo a partir de los 60 cuando empiezan a oírse voces, cada vez más numerosas y cada vez más fuertes, que ponen en duda y cuestionan diferentes aspectos del positivismo. No es por azar, por consiguiente, que fuera a finales de esa década cuando tales voces comenzaran a tener una fuerte influencia también en nuestra disciplina dando lugar a la crisis de que ya hemos hablado.

DECLIVE DEL POSITIVISMO Y DEL EMPIRISMO

Como es bien conocido, uno de los pilares básicos sobre los que se asienta la modernidad, ya desde Galileo, es la *ciencia*, la ciencia moderna. Sin embargo, en el campo filosófico Nietzsche pulverizó hace ya un siglo las bases en que, desde Kant, se sustenta la ciencia: la de la razón y la de la verdad. De hecho, frente a Kant, que pretendía fundar la «verdadera» ciencia, estableciendo las condiciones del conocimiento verdadero, Nietzsche afirma el carácter profundamente pragmático del conocimiento humano, incluso cuando pretende ser científico y objetivo. Por tanto, nada de objetividad. Sencillamente no existe, ni siquiera en la ciencia. «La verdad objetiva de la ciencia, que es para Kant el fundamento de su deducción, es una creencia inveterada, que tenemos por verdadera porque la necesitamos para vivir y sobrevivir. Nada prueba que nuestras categorías sean universales y necesarias; las tenemos confianza porque no podríamos vivir sin ellas, pero “la vida no es un argumento”», escribe Nietzsche en *La Gaya Ciencia*. Las verdades del hombre, precisamente porque el hombre tiene necesidad de ellas para vivir, «son los irrefutables errores del hombre», añade. Por tanto, para Nietzsche, por decirlo con palabras de Reboul (1993, págs. 21-22), la locura del positivismo mecanicista consiste en reducir toda cualidad a lo cuantificable, ¡con lo que tenemos un mundo fijo y muerto! Tal pretensión de cuantificar todo es tan absurda como la de un sordo que afirmara comprender una música reduciéndola a fórmulas matemáticas.

Por otra parte, desde la propia ciencia pronto se comenzó a dar la razón, al menos en parte, a Nietzsche. Así, ya desde las primeras décadas del presente siglo, la propia Física (Max Planck, Einstein, Heisenberg, Prigogine, etc.) fue refutando las bases en las que se sustentaba la ciencia clásica, positivista y empirista. Más específicamente, fue Einstein y su teoría de la relatividad, y fueron los desconcertantes descubrimientos a nivel subatómico de la mecánica cuántica de Max Planck y sus colaboradores y sucesores, los que fueron demoliendo la fe en la ciencia moderna.

Los resultados pusieron en tela de juicio la intuición de los grandes científicos y desembocaron en una serie de interpretaciones de fenómenos totalmente extraños... Puesto que para observar electrones hay que usar electrones, que ejercen una influencia perturbadora, es imposible observarlos directamente y sólo podemos deducir su naturaleza. Para algunos supuso un inquietante recordatorio de que la ciencia presenta límites que el conocimiento humano jamás podrá penetrar. Asimismo, la conducta de las partículas subatómicas sólo puede preverse dentro de las limitaciones de la probabilidad, arrasando así con la certidumbre y la determinación completa hasta entonces reivindicadas y consideradas imprescindibles para la ciencia física... *Podemos* obtener tendencias estadísticas generales, adecuadas para hacer previsiones, pero el electrón específico escapa a toda determinación y predictibilidad. El principio de *indeterminación* de Heisenberg puso de relieve la situación insatisfactoria que imperaba en los confines de la física (Stromberg, 1990, pág. 363).

Por su parte sir James Jeans en su *Physics and Philosophy* (1942) señaló una serie de relevantes consecuencias de la teoría cuántica: 1) desaparece la uniformidad de la naturaleza; 2) se hace imposible el conocimiento exacto del mundo exterior; 3) no se pueden representar adecuadamente los procesos de la naturaleza en el marco del espacio y el tiempo; y 4) deja de ser posible la división clara entre sujeto y objeto. Y si ello es así en física, ¿cómo es posible que haya científicos que aún persigan un conocimiento exacto, universal y definitivo en ciencias sociales y humanas, en concreto en psicología y en psicología social? Ahí sí hay indeterminación, incertidumbre e inseparabilidad entre sujeto y objeto. Mientras la psicología social siga creyéndose una ciencia natural y comportándose como tal (experimento de laboratorio, etc.), seguirá siendo cierta y actual la frase de Wittgenstein: «Después de dar respuesta a todas las cuestiones científicas, permanecen intactos los problemas de la vida». Sin embargo, como dice Pinillos (1994), resulta desconcertante observar la tozudez de los psicólogos al querer seguir aplicando a su objeto, la naturaleza humana, un método que fue construido para otro tipo de objetos, la naturaleza física, cuando quienes estudian ese otro objeto ya desecharon tal método. Así, Prigogine, premio Nobel de Química de 1977, afirma que el paradigma científico clásico sólo se aplica a los casos más simples y menos interesantes del mundo, dejando fuera, de modo característico, al sujeto humano. Y es que, como puntualiza Pinillos (1994, págs. 62-63), «al contrario que los animales, el hombre vive en un mundo histórico de cultura. Un mundo

donde el significado, la consciencia, la finalidad, los juicios finales y de valor tienen un lugar que no es posible tener en una psicología considerada como una ciencia natural... En la consciencia no existen relaciones causales, existen relaciones significativas y simbólicas y reversibles entre las representaciones». De hecho, ya Lakatos había pronunciado la oración fúnebre sobre la «revolución del rigor» en ciencia y en filosofía al afirmar que si dicha revolución exige que en el altar del rigor sacrifiquemos todo aquello que realmente nos interesa, ha llegado el momento de prestar más atención a lo que nos interesa, olvidando el rigor. Lo que realmente sorprende es que la mayoría de los psicólogos no se hayan dado cuenta aún de ello y sólo algunos, por regla general psicólogos sociales, lo hayan hecho, aunque hace relativamente poco. La razón de tal estado de cosas tal vez resida en que, como sostiene Feyerabend, las teorías científicas son mucho más que meras formas de organizar y ordenar los datos; realmente son formas de mirar el mundo. Y lo que cuesta es mirar el mundo de una forma muy distinta a como nos han enseñado a mirarlo y a como estamos acostumbrados a hacer. Sin embargo, en psicología social y sus aledaños cada vez son más numerosos, aunque ciertamente aún minoritarios, quienes apuestan por una perspectiva psicosociológica del mundo diferente a la tradicional (Billig, Gergen, Ibáñez, Sampson, Wexler, etc.), haciendo ya una *metapsicología* que vaya *deconstruyendo* las hasta ahora tenidas por verdades inamovibles e incuestionables. Y es que, como afirma Gergen (1987, pág. 2):

durante los últimos tiempos se está haciendo cada vez más evidente que los fundamentos empiricistas de la ciencia se están agrietando profundamente. El despliegue de los datos empíricos para justificar y evaluar las proposiciones teóricas está dejando de ser loable. Y en la medida en que es así, el criterio tradicional para medir el valor de una teoría ya no sirve. Por tanto, deben considerarse las teorías de conocimiento alternativas con criterios alternativos para evaluar las proposiciones teóricas.

Todo ello se refleja también en las posturas más recientes en la sociología y la psicología social de la ciencia, particularmente en las posturas post-kuhonianas (véase Jiménez Burillo, 1997), caracterizadas por una serie de rasgos entre los que destacan estos tres: 1) *Principio del relativismo*, que afirma que no hay ningún criterio universal que garantice la verdad de una proposición o la racionalidad de una creencia. Todos los procesos de producción, validación y cambio del conocimiento científico son el resultado de procesos de interacción social entre científicos o entre éstos y el medio social circundante; 2) *Principio del construccionismo*, según el cual el conocimiento científico es una representación que no proviene directamente de la realidad, ni es un reflejo literal de ésta. Así, no puede esperarse siquiera una interpretación idéntica de los mismos fragmentos de evidencia, pues la experiencia no es neutral, sino dependiente, y varía según el contexto social, los aprendizajes, la cultura, etc. Por tanto, el conocimiento y en buena medida la realidad se consideran socialmente construidas; y 3) *Principio de causación social*, según el cual la actividad científica no la llevan a

cabo epistémicos ideales, sino grupos sociales concretos, convencionalmente denominados comunidades científicas. De esta manera, y como cualquier otro grupo social, se rigen tanto ellas como los productos que formulan (el conocimiento científico) por los mismos tipos de explicación que cualquier otra organización social. De estos principios se deduce la centralidad que la psicología social (interacción social y relaciones interpersonales, representaciones sociales, etc.) debería tener en el campo de la teoría de la ciencia, dando lugar a lo que ya se conoce explícitamente como *psicología social de la ciencia* (véase Shadish y Fuller, 1994).

MÉTODO Y CONOCIMIENTO

Con frecuencia se ha dicho que «la ciencia se puede definir, en sentido estricto, como un conjunto de conocimientos sobre la realidad observable, obtenidos mediante el método científico» (Sierra Bravo, 1983, pág. 17) o que la ciencia «no es otra cosa que un conjunto de conocimientos obtenidos por la aplicación del método científico» (pág. 18). También Buceta (1979) afirma que el objetivo de la ciencia consiste en comprender una parcela de la realidad de forma racional y objetiva, pero no de cualquier forma, sino a través de un método, el *método científico*. En esto todos estamos de acuerdo. Pero el problema surge a la hora de definir lo que es el método científico, pues cada disciplina, cada escuela, cada corriente e incluso cada autor entienden por método científico cosas diferentes. *Método* significa etimológicamente camino, sendero. Por consiguiente, el método científico será el camino o la vía a través de la cual se construye la ciencia. Pues bien, «cualquier método que tenga buen cuidado de someter a prueba sus formulaciones podrá ser considerado como científico» (Delclaux, 1985, pág. 68), y someter a prueba no exige que tenga que ser ni experimental ni empíricamente. Hay otras muchas formas de hacerlo, como, por ejemplo, a través de la *argumentación racional*. Y frente a las críticas que esto pueda suscitar, recordemos que:

la contrastación empírica *también* implica una serie de presupuestos que *no* son, ellos mismos, «observables» ni contrastables empíricamente, así como la aceptación de *convenciones* previas, y la utilización de procedimientos *retóricos* particulares. La propia definición de lo que debe contar efectivamente como «un hecho» resulta de un proceso de *negociación racional* en el que están implicados una serie de procesos *interpretativos* que no pueden ser formalizados en su totalidad. No existe ninguna razón por la cual el método científico tenga que ser conceptualizado en los términos dictados por la metáfora ocular. Basta con recalcar la necesaria publicidad y contrastabilidad de los procedimientos utilizados para construir las afirmaciones, *sean éstas de tipo* «discursivo» *o de tipo* «empírico» (Ibáñez, 1990, pág. 235).

En definitiva, no pasa con la ciencia como con Roma, que todos los caminos llevan a ella, pero tampoco es uno solo, el camino experimental:

son muchos y diferentes los caminos que llevan a la ciencia. Esta es una conclusión que actualmente en el campo de la psicología social, a diferencia de lo que ocurría hace tan sólo un par de décadas, ha conseguido un cierto consenso. Así, Crano y Brewer (1973), que antes de la crisis afirmaban que «el énfasis en someter todos los conceptos teóricos a la *demonstración empírica* es básicamente lo que distingue al método científico de otras formas de indagación», tres años después, tras la crisis, ya dicen algo bien diferente, al señalar que la experimentación de laboratorio ya no puede ser utilizada como sinónimo de investigación psicosocial, y que debemos estar abiertos y receptivos a procedimientos provenientes de otras áreas de las ciencias sociales. Igualmente un psicólogo tan experimentalista como Doise llega a decir que «desde los escritos sobre la crisis de la psicología social ya no se pueden presentar, sin más, resultados de investigaciones, sobre todo experimentales, en esta disciplina» (1992, pág. 66).

Tenemos, pues, una cosa ya clara: no hay un solo método para hacer ciencia, sino muchos. Ahora bien, lo que no debemos olvidar es que no todos son iguales en sus efectos. Cada método lleva a un tipo diferente de conocimiento, de lo que se desprenden dos cosas: primera, que cada disciplina exigirá un tipo diferente de método y, segundo, que debemos elegir un método u otro en función del tipo de conocimiento a que queremos llegar o, mejor, que queramos construir. Es más, me atrevería incluso a afirmar, con Ibáñez (1990, pág. 237), que «la teoría sustantiva a la que se recurre en una investigación da cuenta de una parte mucho más importante del conocimiento producido que el método utilizado para producirlo. En efecto, el determinante en última instancia del saber producido no radica tanto en las características de los métodos utilizados como en la potencia, el rigor y la adecuación del marco teórico y de los supuestos epistemológicos que guían la investigación y que permiten interpretar tanto las observaciones empíricas como los argumentos racionales. En este sentido, estoy convencido de que el eclecticismo metodológico no produce efectos tan negativos como los que resultan del eclecticismo teórico o epistemológico. Dicho de otra forma, el hecho de recurrir a métodos inspirados en una concepción positivista es menos perjudicial que el hecho de inspirarse en una epistemología positivista, aunque se utilicen métodos escasamente relacionados con esa tradición. Lo primero puede ser incluso beneficioso en ciertos casos, lo segundo acumula los problemas en todos los terrenos», como es el caso de buena parte de los conocimientos experimentales en psicología social.

En todo caso, en su aplicación a las ciencias sociales, el método científico adquiere, pues, características peculiares a cada disciplina, de forma que el método científico que utiliza la física será muy diferente del que utiliza la antropología, por ejemplo. Y así, el método científico de las ciencias sociales tendrá que ser diferente del utilizado por las ciencias naturales, debido a las características peculiares de su objeto, la sociedad, la cual está constituida en último término por relaciones sociales que aunque se materialicen de formas diversas, son en su raíz inmateriales (principios, creencias, reglas morales, normas jurídicas, etc., pertenecientes al mundo de los

valores, de las ideas y del deber ser). Además está sujeta a la incertidumbre e indeterminación propias de la *libertad* del hombre, elemento constitutivo de la sociedad. Todo esto se traduce en la dificultad, por una parte, de medir los fenómenos sociales y, por otra, de establecer regularidades y generalizaciones respecto a ellos. A esto se une la ausencia de instrumentos de observación tan poderosos como los existentes en las ciencias físicas, y la dificultad de aplicar las técnicas de observación experimentales. «La consecuencia es que, en general, no se puede aplicar en las ciencias sociales el método científico de modo tan riguroso como en las naturales, ni es posible, hasta ahora, llegar en ellas a resultados tan exactos, exhaustivos, constantes y generales como en ellas» (Sierra Bravo, 1983, págs. 23-24). De ahí que en psicología social no sea posible establecer leyes de causalidad entre los fenómenos que estudia, por lo que tenemos que contentarnos con llegar a niveles previos, más modestos, pero útiles. Y es que aunque son muchos los autores que estarían de acuerdo con Worchel y Cooper (1983, pág. 6) en que «la psicología social, como otras ciencias, está comprometida en explicar, predecir, comprender y verificar las relaciones entre eventos», sin embargo, ello es realmente imposible dado que la investigación social tropieza con dificultades peculiares de las ciencias sociales que no existen en las naturales, dificultades que podríamos resumir en éstas (Sierra Bravo, 1983): 1) Carácter cualitativo de los fenómenos sociales y psicosociales como el autoritarismo, el altruismo, etc., que son incuantificables o cuantificables en términos muy poco precisos; 2) los fenómenos sociales no son unidimensionales, sino que en ellos intervienen siempre múltiples factores, casi siempre en mutua interacción entre sí, y nunca pueden ser estudiados todos sino que hay que seleccionar algunos, con lo que, al menos en parte, desvirtuamos tales fenómenos; 3) los fenómenos sociales poseen un alto grado de variabilidad en el espacio y en el tiempo, lo que hace imposible el establecimiento de regularidades y generalizaciones. En este sentido, la psicología y la psicología social son más ciencias históricas que ciencias naturales; 4) las ciencias sociales no poseen instrumentos de observación tan precisos como otras ciencias que tienen microscopios o telescopios electrónicos; 5) el experimento, que hoy por hoy es el mejor instrumento de investigación que tiene la ciencia, es difícilmente aplicable en ciencias sociales, y cuando se ha aplicado, como ha hecho casi siempre la psicología social, ha acarreado una gran cantidad de problemas (características de la demanda, efectos del experimentador, etc.) que han hecho muy difícil la generalización de los resultados obtenidos, como veremos enseguida; 6) en la investigación social es innegable la influencia que tienen en la sociedad, que es su objeto de investigación, la difusión de los resultados encontrados, cosa que no ocurre en otras ciencias, donde los átomos, por ejemplo, no comentan los estudios que se hacen sobre ellos ni protestan por las conclusiones a que llegan los científicos, lo que esto hace mucho más difícil la investigación en las ciencias sociales; y 7) finalmente, no deben olvidarse la ideología y los valores del propio investigador, que a menudo influyen mucho en las investigaciones que está llevando a cabo. No existe ni puede

existir una ciencia libre de valores y menos aún en ciencias sociales. De estas dificultades se deriva que en las ciencias sociales en general, y en la psicología social en particular, tenemos que echar mano de todos los recursos de investigación disponibles: experimentos, observación, entrevistas, cuestionarios, sociometría, etc. «Lo que caracteriza el cometido del psicólogo es quizás, más que la utilización indispensable de las técnicas de las ciencias sociales, la voluntad de no excluir “a priori” ningún medio de investigación ni resultado y de no excluir objeto alguno» (Mariet, 1977, págs. 27-28). Como dice Moscovici (1985a, pág. 35), «posiblemente ha sido la diversidad de métodos lo que ha permitido a la psicología social trabajar a varios niveles de realidad social y comprender fenómenos diferentes». De ahí que «en cuestión de metodología, la psicología social se encuentra en una situación característica y aparentemente paradójica. Debido a su posición fronteriza ha podido y ha tenido que tomar mucho de prestado de las disciplinas adyacentes, préstamos tanto más costosos ya que se encuentra así frente a riquezas tan dispares como mal integradas» (Maisonneuve, 1974, pág. 46): experimentos de diferente tipo (de laboratorio, de campo, naturales y *cuasi*-experimentos), escalas de actitudes, encuestas, cuestionarios, entrevistas, análisis de contenido, biografías, etc., todo lo cual lleva a una de las discusiones más importantes en la actual psicología social, la que enfrenta a los métodos cuantitativos y los cualitativos, que veremos después.

Al hilo de lo que acabamos de decir, nos centraremos en este capítulo en dos controversias realmente centrales en nuestra disciplina desde hace unos años, la inadecuación de la experimentación positivista en psicología social y la polémica entre métodos cuantitativos y cualitativos.

LÍMITES Y PROBLEMAS DE LA EXPERIMENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES: PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA SITUACIÓN EXPERIMENTAL

Ya hemos dicho que aunque no existe unanimidad, sí son muchos los autores que consideran al método experimental como el único método científico o al menos como el más científico de los existentes. Ya Bernard (1865) decía que el método experimental es un razonamiento por el cual sometemos metódicamente nuestras ideas a la experiencia de los hechos. Pero el término *experimental* puede tener uno de estos tres significados: un sentido genérico de contraste científico con la realidad, en la línea del positivismo francés o del empirismo inglés; un sentido más restrictivo en la línea del método hipotético-deductivo-experimental; y un sentido aún más restrictivo dentro de ese método cuando se habla de experimentación únicamente si se da una manipulación de la variable independiente y control de las variables extrañas. Pues bien, aunque la crítica a la experimentación en psicología social la podremos aplicar, en mayor o menor medida, a los tres significados, nos referiremos principalmente al tercero.

Aunque algunos defensores del método experimental en psicología

social matizan su postura, tras las fuertes críticas recibidas, y hablan de otras modalidades menos artificiales de experimentación, como el experimento natural o el experimento de campo (Aronson y cols., 1985; Fernández Dols, 1990), las críticas no arrecian y los psicólogos sociales partidarios de métodos no experimentales aumentan día a día. Tales críticas son muy profundas y muy diversas, y comenzaron muy pronto. Así, aunque existían ya precedentes, fue Rosenzweig (1933) uno de los primeros en llevar a cabo un buen análisis de la naturaleza social del experimento de laboratorio, analizando «la situación experimental como un problema psicológico», subrayando la existencia de tres errores (errores de tipo observacional, errores de tipo motivacional y errores debidos a la influencia de la personalidad) que hacen que en psicología el experimento de laboratorio sea más difícil de aplicar que en las ciencias naturales. Otros autores posteriores hablaron de múltiples tipos de errores, sesgos y problemas unidos a la experimentación en ciencias sociales, de los que nosotros destacaremos los seis siguientes, tal vez los más frecuentes y los más importantes:

1) *Problemas de validez*: desde Campbell y Stanley (1963) es tradicional distinguir entre dos grandes tipos de validez, la interna y la externa. Una investigación tendrá validez interna cuando queda claramente demostrado, sin dejar lugar ninguno para interpretaciones alternativas, que determinados cambios que se observan en una variable, la dependiente, obedecen a cambios en otra variable, la independiente, y no a otras razones. Por su parte, la validez externa es la que se refiere a la posibilidad de generalización de los resultados encontrados. Una investigación tendrá alta validez externa cuando sus resultados siga teniendo vigencia en poblaciones de sujetos y en situaciones distintas a la de la investigación original. Pues bien, se ha dicho con frecuencia que la experimentación con sujetos humanos tiene validez interna, pero que surgen muchos problemas con respecto a la externa, lo que no es cierto del todo, ya que también la validez interna se enfrenta aquí a riesgos muy serios. Y si la validez interna no está asegurada, no tendría sentido ni siquiera plantearnos el problema de la validez externa. Por tanto, supongamos que, efectivamente, se da una alta validez interna. En este caso, ¿tienen validez externa los estudios experimentales en psicología social? ¿podemos generalizar sus resultados a la vida real? Para Campbell y Stanley existen básicamente dos problemas con respecto a la validez externa: el primero se refiere a las dudas que existen respecto de la posibilidad de extrapolar los resultados experimentales a otras poblaciones, como consecuencia de los sesgos introducidos por el experimentador en la selección de los sujetos experimentales. La segunda amenaza a la validez externa del experimento proviene de la propia artificiosidad de la situación experimental. Así, por ejemplo, Harré y Secord (1972) han subrayado la imposibilidad de reducir la complejidad de la vida social a su representación experimental, artificiosidad que puede introducir importantes sesgos que hagan que estemos estudiando algo muy diferente de lo que realmente creemos estar estudiando (véase los estudios de Rosenthal, Orne, Riecken, etc.). Los experimentos de laboratorio tal vez sólo nos digan

cómo se comportan los sujetos en el laboratorio y no sea generalizable al comportamiento de las personas en otros ámbitos (escuelas, etc.).

La situación de laboratorio puede ser todo lo artificial que se quiera, y cuanto más mejor, pero lo que no debe ocurrir es que el necesario aislamiento del sistema *altere* los fenómenos estudiados. Si esto se produjera, es evidente que lo que en realidad se estaría investigando no tendría nada que ver con lo que se pretende investigar. Es como si un químico pretendiese estudiar las propiedades de la molécula de agua y en su laboratorio sólo estudiase por separado las propiedades del oxígeno y las del hidrógeno (Ibáñez, 1990, págs. 266-267).

En este caso, el laboratorio no sería sino un mero y estéril ritual metodológico. Pero dejemos de suponer que existe validez interna y analicemos la cuestión. Para conseguir una alta validez interna es necesario controlar las variables extrañas, pero el mayor problema de la experimentación en psicología social proviene justamente de su incapacidad de conseguir esto. En efecto, la gran ventaja de los experimentos es que al conseguir controlar las variables extrañas podemos asegurar que los cambios en la variable dependiente se deben a nuestra manipulación de la variable independiente. Sin embargo, en la realidad las cosas son más complejas, de tal forma que con sujetos humanos nos resulta prácticamente imposible controlar las variables externas de diferente procedencia (la propia situación experimental, el experimentador, los sujetos, etc.), como veremos a continuación.

2) *El experimento como situación social*: según Riecken (1962), lo más característico del experimento con sujetos humanos es ser una *situación social* en que *se invita* a una persona (el sujeto) a dejar que otra persona observe su comportamiento, por lo que si él lo acepta es porque espera o intenta obtener una recompensa del tipo que sea, y donde el experimentador suele ser un profesor y el sujeto un estudiante, de forma que sus relaciones tienen ya una historia y están bien definidas desde el punto de vista social, y además es un psicólogo, con lo que el experimentador es un personaje poderoso que posee dos clases de poder: como profesor, pertenece a una clase superior que tiene el poder de evaluar a los estudiantes y, por consiguiente, de premiarles o castigarles, y como psicólogo, tiene el poder de penetrar en la personalidad del sujeto, al menos desde el punto de vista del sujeto. De todo ello se deduce que es muy posible que el sujeto aproveche el experimento para intentar dar una buena impresión de sí mismo, para iniciarse en los misterios de la ciencia del comportamiento, etc. En definitiva, el sujeto aborda el experimento con un triple objetivo: *a)* Alcanzar fines personales u obtener la recompensa prometida; *b)* horadar la impenetrabilidad del experimentador y descubrir la razón de ser del experimento; y *c)* mostrarse lo más positivamente posible. En esta misma línea se coloca Orne (1962) y sus conocidas «características de la demanda». Para él, la situación experimental es ambigua por lo que el sujeto intentará buscar todas las pistas e indicios disponibles para averiguar el propósito del experimento. En consecuencia, tanto para Orne como para Riecken el

sujeto se encuentra ante dos problemas: la tarea que le plantea el experimentador, y su propio problema personal, que a veces es tan importante que puede explicar los resultados finales mejor aún que la tarea. Éste fue el precio pagado por haber pasado de un experimento «tipo Wundt», en el que la experimentación descansaba sobre la propia actividad del sujeto investigado que actuaba como observador de sus propios procesos psicológicos, a un experimento «tipo conductista» en el que el sujeto «no pinta nada».

3) *Los efectos del experimentador*: son muchos los atributos del experimentador que pueden influir en los resultados de un experimento (raza, sexo, edad, etc.), pero el mero hecho de que el experimentador pretenda probar alguna hipótesis, lo que suele ser habitual, puede influir sobre la conducta de los sujetos favoreciendo la comprobación de tal hipótesis (Rosenthal, 1966). Más en concreto, Rosenthal distingue dos grandes tipos de posibles efectos del experimentador sobre los resultados: a) *Efectos que no modifican las respuestas de los sujetos*, entre los que sobresalen dos: *efectos del observador*, que consiste en la sobreestimación o subestimación del valor de las respuestas de los sujetos; y *efectos intencionales*, que son modificaciones intencionales de las respuestas de los sujetos, es decir, de los resultados, para conseguir unas «mejores» conclusiones y poder, de esta manera, confirmar las teorías propias, como hizo en psicología Burt o como hicieron en otros ámbitos científicos tan relevantes como Mendel, Galileo o Newton (véase Di Trocchio, 1995); b) *Efectos que sí alteran las respuestas de los sujetos*: también aquí destacan estos dos: los *atributos del experimentador* (sexo, raza, posición social, religión simpatía, hostilidad, ansiedad, etc.) parecen influir en las respuestas de los sujetos pueden ser influenciadas por estos rasgos; y *los efectos de las expectativas del experimentador*: aplicando al experimento de laboratorio fenómeno de la «profecía que se cumple a sí misma», pudo confirmar Rosenthal que el mero hecho de que el experimentador haga una hipótesis aumenta las probabilidades de que tal hipótesis se cumpla. Tal vez la prueba más sorprendente de tal efecto esté en las profecías o expectativas que hacen los profesores (efecto Pigmalión) (véase Rosenthal y Jacobson, 1968; y Ovejero, 1988a, capítulo 4).

4) *Efectos del sujeto*: si los experimentadores son una fuente de sesgo en la experimentación, los sujetos también lo son. En primer lugar, porque alrededor del 70 por 100 o más de los estudios empíricos en psicología utilizan como sujetos *estudiantes universitarios* (Highbee y Wells, 1972; Highbee y cols., 1982), confirmando la irónica afirmación de McNemar de que «la actual ciencia de la conducta humana es, en gran medida, la ciencia de la conducta de los estudiantes universitarios», lo que cuestiona muy seriamente la representatividad de las muestras utilizadas, pieza clave de la validez externa. Además, casi siempre tales sujetos son *voluntarios*, lo que también puede conllevar importantes sesgos, dado que se han encontrado grandes diferencias entre los sujetos voluntarios y los no voluntarios (Rosenthal y Rosnow, 1969). Por último, existen otras muchas fuentes de sesgos, entre ellas estas tres: a) cuando el experimento implica varias sesiones, se pierden sujetos, siendo generalmente la razón más frecuente el que

ellos se retiren, lo que puede muy probablemente estar sesgando los resultados ya que tal vez quienes se retiran son diferentes en algunas variables a los que no se retiran, siendo lo más grave aquí, como en todos los demás casos que estamos exponiendo, que tales sesgos pueden darse y nosotros no tenemos forma de saberlo ni, por tanto, de controlarlo, que era justamente la gran ventaja del experimento de laboratorio; *b*) el hecho de que algunos sujetos hayan participado anteriormente en otros experimentos, sobre todo en aquellos que utilizan el engaño experimental, puede sesgar también los resultados y, nuevamente, nosotros no tenemos forma de saberlo; y *c*) a veces se obliga a los sujetos a participar en un experimento con lo que probablemente poseerán actitudes negativas hacia la investigación o, cuando menos, estarán poco motivados a participar, lo que también puede estar sesgando los resultados, pero, una vez más, nosotros no tenemos forma de conocerlo y controlarlo.

5) *Problemas éticos*: en la experimentación psicológica, la raíz de los problemas éticos está en el conflicto entre los derechos de los sujetos como seres humanos y las necesidades del investigador para llevar a cabo sus experimentos. Entre estos problemas éticos, el más grave es hacer daño, físico o psicológico, a los sujetos, pero el más frecuente es la utilización del engaño experimental. «El uso del engaño puede ser el mejor, y quizá el *único*, camino de conseguir información útil sobre el modo de comportarse las personas en la mayoría de las situaciones complejas e importantes, pero plantea desde luego al experimentador un problema ético grave» (Aronson, 1979, pág. 318). Según Aronson existen básicamente tres aspectos relacionados con este problema: 1) Es simplemente inmoral mentir a las personas; 2) Esas mentiras llevan muchas veces a una invasión de la intimidad. Puesto que las personas utilizadas como sujetos no saben realmente qué es lo que está estudiando el experimentador, no están en condiciones de prestar un consentimiento cabal; y 3) Los procedimientos experimentales implican a menudo algunas experiencias desagradables, como dolor, aburrimiento, ansiedad, etc. El nudo gordiano de este problema es el siguiente: ¿el fin justifica los medios? Algunos, entre los que me encuentro, alegan que, sean cuales fueren las metas de esta ciencia y sus logros, no valen la pena si las personas son engañadas o colocadas en situaciones desagradables. En el extremo opuesto, otros opinan que los psicólogos sociales están descubriendo cosas que pueden aportar grandes beneficios a la humanidad, y que esos resultados merecen casi cualquier precio. Por su parte Kelman (1967), que es uno de los autores más destacados en este tema, afirma que lo que le preocupa del engaño experimental más que su uso es su aceptación ciega, el hábito de su uso, lo rutinario de su empleo. Se utiliza el engaño como algo natural. La preocupación de Kelman a propósito del engaño van en tres direcciones: 1) *Implicaciones éticas*: tal engaño puede tener consecuencias nefastas para el sujeto experimental. Un ejemplo claro está en los trabajos de Milgram, que ya vimos; 2) *Implicaciones metodológicas*: probablemente el engaño refuerza la tendencia de sujeto a reaccionar en función de su propia definición de la situación que puede y suele dife-

rir de la del experimentador, lo que introduce importantes sesgos; y 3) *Implicaciones sobre el futuro de la psicología social*: «A largo plazo, el uso del engaño tiene evidentemente algo de autodestructor. Mientras prosigamos con investigaciones de esta clase, nuestros eventuales sujetos se harán cada vez más advertidos y nosotros cada vez menos capaces de satisfacer las condiciones que nuestros procedimientos experimentales exigen. Además, mientras prosiga este tipo de investigaciones, nuestros eventuales sujetos desconfiarán cada vez más de nosotros, y nuestras relaciones con ellos correrán el riesgo de degradarse en el futuro. Nos encontramos, pues, ante la paradoja siguiente: cuanto más avanza nuestra investigación, más se va haciendo difícil y dudosa» (Kelman, 1967, pág. 315).

Por último, no quisiera terminar este capítulo sin mencionar otra de las cuestiones cruciales en las que tampoco son ya defendibles los supuestos positivistas. Me refiero a la creencia del positivismo en una ciencia *libre de valores*, que queda perfectamente resumida en estas palabras de Ferdinand Tönnies, pronunciadas en nombre de la Sociedad Alemana de Sociología: «Los sociólogos no estamos a favor ni en contra del socialismo, ni a favor ni en contra de la expansión de los derechos de la mujer, ni a favor ni en contra de la mezcla racial.» Esta postura resulta, además de inaceptable, realmente insostenible, pues los científicos no pueden de ninguna manera abandonar ni siquiera olvidar sus prejuicios, sus valores y su ideología cuando investigan. Como señala Proctor (1991), la filosofía de una ciencia libre de valores, que tuvo su mayor auge a mitad del presente siglo de la mano del positivismo, no es actualmente sostenible. Más claramente aún lo dice Tomás Ibáñez (1992, pág. 24) al afirmar que «cada cual puede participar de las opciones políticas que considere más convincentes, pero nadie puede escudarse detrás de la ingenua afirmación de que se limita a investigar las cosas tal y como son y a presentar sin más los resultados que ha encontrado». Eso no es posible. De ahí que todo científico deba preocuparse por conocer las consecuencias que en el futuro podrían tener sus investigaciones.

Sin embargo, de todo lo anterior no se deduce que la experimentación sea inútil o irrelevante como forma de investigación social. Experimentos como los de Asch, Sherif, Milgram, Festinger o Zimbardo, han contribuido al desarrollo de la psicología social. Sí he querido, no obstante, señalar algunos de los problemas del experimento como instrumento de análisis de la realidad social. «Los experimentos tienen ciertamente una utilidad, pero ésta queda limitada a sugerir “ideas” para la investigación, o a comprobar si alguna hipótesis merece ulteriores desarrollos, y nunca para demostrar la legitimidad de determinados planteamientos teóricos, ni para demostrar que se tiene razón en defensa de una postura teórica» (Ibáñez, 1991, página 63). Es decir, los experimentos pueden seguir siéndonos útiles, pero «lo que parece estar radicalmente fuera de su alcance es sencillamente producir conocimientos válidos, contrastar la validez de las teorías, y mucho menos fundar sobre bases sólidas el conocimiento psicosocial» (Ibáñez, 1990, pág. 268).

MÉTODOS CUANTITATIVOS FRENTE A MÉTODOS CUALITATIVOS

Las tradicionales polémicas metodológicas en ciencias sociales, entre métodos correlacionales y métodos experimentales o, la más vieja aún de lo idiográfico frente a lo nomotético, están siendo sustituidas últimamente por la que enfrenta a «cuantitativistas» y «cualitativistas». Los métodos cualitativos no son algo nuevo en psicología. Por el contrario, han sido utilizados siempre. Ya Wundt exigía métodos cuantitativos unas veces, justamente en los ámbitos menos interesantes psicológicamente, y cualitativos otras, en los más propiamente psicológicos. Pero las cosas cambiaron cuando en psicología se hizo dominante el conductismo, con pretensiones positivistas (véase Hayes, 1995), imponiendo un enfoque reduccionista que exigía métodos cuantitativos y menospreciando los cualitativos como acientíficos o, cuando menos, como poco científicos. Y aunque, tras la crisis, está aumentando la utilización de los métodos cualitativos en nuestra disciplina (Le Compte y cols., 1992; Banister y cols., 1994; Bryman y Burgess, 1994; Denzin y Lincoln, 1994; Pérez Serrano, 1994; Íñiguez, 1995; Rodríguez y cols., 1996; Hayes, 1997), sin embargo la metodología dominante sigue siendo la cuantitativa, descollando todavía, a pesar de las críticas recibidas, los métodos experimentales (Jensen y Jankoswki, 1993). Y es que aún pesa mucho, demasiado diría yo, la visión simplista y falsa que durante tanto tiempo ha dominado en nuestra disciplina, según la cual la única forma de hacer ciencia y de ser científicos serios y respetables era la utilización de métodos cuantitativos, preferentemente experimentales, mientras se estigmatizaba a los métodos cualitativos, tildándoles de poco serios, acríticos, subjetivos en extremo, etc. Ésta es la visión positivista que han heredado casi todos los estudiantes de psicología de muchas generaciones en nuestro país, estudiantes que, muchos de ellos, fueron convirtiéndose en profesores, asegurando así el mantenimiento de esta postura. De ahí las dificultades que los métodos cualitativos han tenido para abrirse paso en psicología incluso después de la bancarrota del positivismo y a pesar de las indudables ventajas que su utilización acarrea.

Como señala Silverman (1993), la adopción de los métodos cualitativos supone un cambio de sensibilidad que se articularía en cuatro diferentes dimensiones: a) *La dimensión histórica*: los procesos sociales están marcados históricamente y son ellos mismos portadores de la historia que los ha constituido; b) *La dimensión cultural*: cada proceso está enmarcado también en un entorno cultural concreto, que jamás podrá ser dejado de lado; c) *La dimensión política*: toda práctica social se enmarca en un contexto político concreto, cuando no debiéramos decir que toda práctica social es en sí misma política. La investigación cualitativa no olvida esta cuestión; y d) *La dimensión contextual*: la investigación debe considerar igualmente el contexto social y físico en el cual se está produciendo. El contexto es el resultado de múltiples elementos, procesos y acciones entre las que, como dicen Ibáñez Íñiguez (1996), resalta la acción colectiva de los participantes

en él (quien desee profundizar en el debate «cuali-cuanti», véase Denzin y Lincoln, 1996, y Silverman, 1997).

Entre las ventajas de los métodos cualitativos están las siguientes (Pérez Serrano, 1994): 1) La metodología cualitativa se aplica a estudios a nivel micro, por lo que normalmente intenta *profundizar* más en la situación objeto de estudio; 2) La metodología cualitativa puede *señalar aspectos y discrepancias* que podrían tener cierta trascendencia y explicar cuestiones difícilmente abordables por medio de la investigación cuantitativa; 3) Este enfoque se orienta a trabajar con aquellas definiciones de lo que es *significativo, relevante y consciente* para los participantes; 4) Ofrece la posibilidad de estudiar lo que caracteriza la *organización social y cultural* de un grupo. La experiencia y el conocimiento interno (perspectiva *Emic*) y las definiciones operacionales externas (perspectiva *Etic*) que se van coleccionando y analizando; y 5) En suma, la investigación cualitativa es más adecuada para *el análisis de los fenómenos complejos*, para el estudio de casos, para el análisis de las homologías estructurales, para poner de manifiesto el parentesco lógico entre fenómenos sociales, para la descripción y estudio de unidades naturales como organizaciones y comunidades concretas.

Aunque existen muy diferentes técnicas cualitativas (observación participante, entrevistas en profundidad, discusión de grupo, biografías, estudios de caso, estudios etnográficos, análisis del discurso, análisis conversacional, historias de vida, análisis de documentos, investigación-acción, investigación cooperativa, análisis de episodios, etc.), todas ellas se basan en concepciones que tienen en común un compromiso con una aproximación naturalista e interpretativa, y una crítica continua a la política y a los métodos del positivismo (Denzin y Lincoln, 1994), lo que ha ocasionado que tradicionalmente los métodos y técnicas cualitativas hayan sido ferozmente atacados por los cuantitativistas a causa de su presunta falta de objetividad, de la imposibilidad de reproducción de sus resultados y de su supuesta falta de validez, mientras que los métodos cuantitativos no eran problematizados jamás (Cherry, 1995). Sin embargo, debemos destacar dos cosas. Primera, los propios métodos cuantitativos, como hemos visto, no están libres de los sesgos que los cuantitativistas atribuyen a los cualitativos (problemas de validez interna, problemas de generalización de los resultados, etc.). Aunque, ciertamente, los métodos cualitativos no son de ninguna manera objetivos, los cuantitativos tampoco lo son. Pero mientras los primeros lo admiten, los segundos no, con los efectos perversos que ello supone. Segunda, los métodos cualitativos aportan a la investigación una gran riqueza de conocimientos, de datos y de matices que enlazan directamente con las características del objeto de estudio. Y, como hemos dicho en alguna otra ocasión, es el método el que debe adaptarse al objeto, y no al revés. Lo que pretenden los cuantitativistas es estudiar al ser humano con métodos diseñados para estudiar la naturaleza física, con lo que terminan desnaturalizando su objeto de estudio. A la postre no se sabe muy bien qué es lo que están estudiando. En cambio, los métodos cualitativos, que no pretenden tanto la predicción y el control de la acción humana sino su

comprensión e interpretación, sí se adecuan mejor al objeto de la investigación psicosocial, que no es otro que el ser humano y su conducta propositiva, es decir, su acción.

En todo caso, pese a las dificultades que conlleva y a pesar de que muchos afirman que estamos ante métodos claramente irreconciliables entre sí, algunos autores siguen pensando en la posibilidad y la utilidad del uso conjunto de ambos tipos de métodos (Reichardt y Cook, 1981). Así Álvaro, para quien (1995, pág. 100), «aun reconociendo que las tradiciones metodológicas en las que se basan las técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo hunden sus raíces en posiciones epistemológicas diferentes, no existe contradicción alguna en utilizarlas de forma conjunta en la investigación social». También Pérez Serrano (1994, pág. 71) cree que son complementarios:

Tanto la orientación de tipo cuantitativo como cualitativo pueden considerarse interdependientes. De esta manera se puede iniciar un estudio cualitativo, exploratorio, y posteriormente emplear métodos cuantitativos para ir ordenando lo que se va descubriendo o a la inversa, iniciar un estudio cuantitativo y a lo largo de su desarrollo precisar las aportaciones cualitativas que permitan clarificar algún aspecto del trabajo al constatar la necesidad de contar con información complementaria que aporte una visión más profunda de la realidad objeto de estudio.

Estoy de acuerdo con Ibáñez e Íñiguez (1996, pág. 79), en que «es preciso mantener un grado suficiente de “independencia” metodológica, es decir, es necesario no ser esclavo o adicto a un tipo de procedimiento, sino determinarla más bien en función de lo que se pretende, conociendo, y asumiendo, eso sí, sus defectos, sus limitaciones y sus consecuencias». Y es que, como reconocía Ferrater Mora (1976, pág. 281), «el tipo de realidad que se aspira a conocer determina el método a seguir». Por consiguiente, dado que la realidad que debe ser estudiada por nuestra disciplina es enormemente compleja y plural, los métodos a utilizar deberán ser también plurales. Es más, no podemos permitirnos el lujo de prescindir de ninguna de las posibilidades metodológicas de aproximación a la realidad psicosocial. Todas son útiles. Como defiende Billig, la metodología no debe representar ningún tipo de problema, en cuanto que lo relevante es qué se quiere estudiar; una vez que eso está claro, hay que buscar la estrategia metodológica más adecuada. Tanto la experimentación, como las escalas de opinión o el análisis de discurso, tienen su cabida en el repertorio de estrategias de investigación del científico social.

CONCLUSIÓN

Como conclusión de este capítulo sólo diré, haciendo mías las palabras de Eduardo Crespo (1995, págs. 196-197):

las ciencias sociales —y la psicología social con ellas— se caracterizan por una tensión entre la pretensión de objetividad (objetivo de todo saber

científico) y el rigor en la construcción teórica, que permita captar la estructura social y subjetiva de su objeto (condición necesaria de todo saber científico). Esta dinámica se manifiesta en una polémica entre objetivismo y subjetivismo... En mi opinión la situación actual es diferente a la de hace años y así he intentado mostrarlo. Esta diferencia no estriba en la transformación masiva de las prácticas científicas dentro de la disciplina. Los datos existentes muestran que no se ha producido tal cambio en la cultura científica y que las prácticas investigadoras son muy similares a las de hace veinte años... Sin embargo, creo que se han producido avances importantes en los planteamientos epistemológicos y metodológicos de muchos psicólogos sociales y que van en la dirección de la superación de una falsa antinomia entre objetividad y subjetividad. Estos cambios los veo, desde el punto de vista objetivista, en un abandono de los modelos mecanicistas y neopositivistas como únicos modelos de actividad científica. El desarrollo de un modelo realista no mecanicista, como pueda ser el de Greenwood, aun con todas las dificultades que presenta, me parece un avance importante en el desarrollo de un estudio experimental de los procesos sociales; junto a ello, hay una receptividad cada vez mayor a los desarrollos de la filosofía y sociología de la ciencia, donde se plantea la pluralidad de paradigmas y de programas de investigación como una característica del propio desarrollo científico y no como una debilidad de éste.

This page intentionally left blank

CAPÍTULO XXX

Conclusión: ¿qué es la psicología social?

INTRODUCCIÓN

Llegados al final del libro, no quisiera terminarlo sin plantear la cuestión de qué es realmente nuestra disciplina, cuáles son las características propias y definitorias que la diferencian de otras ciencias sociales. Para responder a estas cuestiones, comencemos diciendo, con Grissez (1977, pág. 11) que «la psicología social sólo puede definir sus objetos científicos de una manera abstracta: la interacción, la comunicación, la influencia..., la psicología social se aplica a la mayor parte de las actividades humanas, puesto que todas tienen, en distintos grados, un componente social. Pero siendo difícil en qué y cómo está presente lo social en los comportamientos también lo es el delimitar su objeto científico». El problema de la definición de la psicología social, como ocurre con todas las ciencias, «es en realidad una de las cuestiones más debatidas pues implica un análisis cabal de sus principios y su investigación» (Germani, 1971, pág. 17). La cuestión de la definición en las ciencias sociales es algo sumamente complejo a causa de la unidad de éstas, pues aquí ninguna disciplina puede dejar de tener en cuenta el punto de vista de las demás. Y si ello es cierto en todas las ciencias sociales, pienso que aún más en la nuestra, pues las relaciones de la psicología social con las otras ciencias sociales son, o deberían ser, estrechísimas y por tanto aquí se hace más necesaria que en cualquier otra la *colaboración interdisciplinar*. De ahí la dificultad de demarcar con precisión y con fronteras nítidas el objeto de estudio de una disciplina necesariamente interdisciplinar como es la nuestra. Todo ello plantea, obviamente, enormes problemas tanto para definir la disciplina como para demarcar su objeto de estudio. Veremos a continuación ambas cosas, y las veremos por separado, por razones exclusiva-

mente didácticas, dado que epistemológicamente resulta imposible separar la definición del objeto.

DEFINICIÓN DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Por extraño que a algunos les pueda parecer, son muchos los manuales de psicología social que ni siquiera dedican un solo capítulo al tema del concepto y el objeto de la disciplina. Así, Jiménez Burillo y colaboradores (1992) encontraron que sólo el 59,37 de los cuarenta manuales que ellos manejaron incluía un capítulo inicial sobre esta temática, aunque también eran muchos los que tampoco dedicaban ningún capítulo a las orientaciones teóricas (sólo el 40,62 por 100 sí lo dedicaban), a la metodología (43,75 por 100) o a las aplicaciones (56,25 por 100). Es más, son muchos los manuales que no se atreven ni siquiera a adelantar una definición explícita (intencional) de la disciplina. Así, de los manuales examinados por Jiménez Burillo, sólo 16 se atrevían a darla, y de ellos la mitad repetían la misma que en su día diera Gordon Allport, para quien (1954/1968, pág. 3), la psicología social es «un intento por comprender cómo el pensamiento, los sentimientos o la conducta de los individuos están influidos por la presencia real, imaginada o implícita de otras personas», definición, por cierto, excesivamente psicologista. Y en cuanto a la definición operacional o efectiva, la conclusión de Jiménez Burillo y colaboradores es clara: existe en nuestra disciplina una enorme heterogeneidad de contenidos, con una enorme dispersión de temáticas estudiadas por los diferentes manuales. Así, por ejemplo, es realmente sorprendente constatar que sólo un tema (cognición/percepción social) aparece en más de las dos terceras partes del total de los manuales analizados por estos autores, mientras que sólo seis aparecen en al menos un 50 por 100 de los mismos. «Existe, pues, una manifiesta falta de consenso: difícilmente es posible encontrar dos textos cuyos índices temáticos sean coincidentes» (Jiménez Burillo y cols., 1992, pág. 21).

Por otra parte, comienzan su libro Collier, Minton y Reynolds (1996) afirmando que «muchos de los problemas de la psicología social surgen de su definición. La psicología social ha sido definida tan ampliamente que incluye en la práctica a toda la psicología y a todas las ciencias sociales». Eso es cierto. Pero hay más. No es sólo cómo ha sido definida la disciplina, es que además han coexistido tradicionalmente muchos enfoques bien diferentes, y hasta a veces opuestos. Por no poner sino un solo e interesante ejemplo, Blanco (1988) habla de cinco tradiciones: grupal, individualista, institucional, lewiniana e histórico-dialéctica. Pero, como ya hemos dicho, destacan dos enfoques, el más psicológico y el más sociológico, hasta el punto de que se ha llegado a hablar de la existencia de *dos psicologías sociales*. En efecto, la psicología social, que nació como un proyecto intersticial entre la psicología y la sociología, pronto fue escindiéndose esquizofrénicamente en dos: Una *psicología social psicológica*, psicologista, individualista y experimentalista, que era mayoritaria y claramente dominante, y

una *psicología social sociológica*, más social y no experimentalista, pero también claramente minoritaria. De esta manera, para algunos, como F. Allport (1924) o Jones y Gerard (1967), la psicología social es una subdisciplina de la psicología general y experimental. En la misma línea se coloca la definición, ya citada, de Gordon Allport, que sería repetida después por muchos manuales (Kaufman, 1977; Rodrigues, 1976; Lamberth, 1982, Smith y Mackie, 1997, etc.). En cambio, para otros, la psicología social es una ciencia indiscutiblemente social. Así, Shibutani (1971) nos proporciona una definición más social al considerar que la psicología social se ocupa de «las regularidades de la conducta humana que surgen del hecho de que los hombres participan en grupos sociales» (pág. 30).

Pero tal distinción de dos psicologías sociales separadas proviene ya de primeros de siglo. Por ejemplo, para McDougall (1908, pág. 3), el objetivo de la psicología social era «mostrar cómo, dadas las inclinaciones y capacidades naturales de la conciencia individual, toda la compleja vida de las sociedades se ve modelada por aquéllas, reaccionando en el curso de su desarrollo e influyendo en el individuo». Se trata, pues, de una explicación claramente individualista, incluso instintivista, donde el medio social desempeña un papel muy secundario, como se refleja igualmente en esta nueva cita (1908, pág. 44):

Quítense estas disposiciones instintivas con sus poderosos impulsos y el organismo será incapaz de realizar actividad alguna; permanecería inerte y sin movimiento como un precioso reloj de pared al que se le hubiesen quitado las agujas o un motor a vapor cuyo fuego se hubiese apagado. Los impulsos son las fuerzas mentales que dan forma a todos los aspectos de la vida de los individuos y de las sociedades.

En cambio Ross, muy influenciado por Tarde, proponía una definición de la psicología abiertamente sociologista, considerando a la psicología social como formando parte de la sociología: «La psicología social se ocupa de las uniformidades debidas a causas sociales, es decir, a los contactos mentales o a las interacciones mentales» (Ross, 1908, pág. 3). De esta manera, quedaron constituidas, ya desde primeros de siglo, las dos principales tradiciones en psicología social, las dos psicologías sociales que de diferentes maneras han permanecido hasta nuestros días (Stephan y Stephan, 1985, 1991): *la psicología social psicológica* y *la psicología social sociológica*. En el fondo, la cuestión puede ser resumida de esta manera: ¿Es la sociedad la que constituye al individuo o es el individuo el que constituye a la sociedad? Pues bien, lo que he pretendido mostrar a lo largo de este libro, y de muy diferentes maneras, es que la pregunta está mal planteada. Individuo y sociedad son dos caras de la misma moneda, de tal forma que sin individuos no hay sociedad, pero sin sociedad tampoco hay individuos, pues la persona se construye en su esencialidad dentro y sólo dentro de la sociedad.

¿Qué es, pues, la psicología social? ¿Qué debe ser más importante para nuestra disciplina, el individuo o la sociedad? O dicho en otras palabras, ¿debe la psicología social dar más importancia a la intencionalidad y pro-

positividad del sujeto o a la fuerza restrictiva de las condiciones del medio, sobre todo del medio social? Según Giddens (1987), mientras que los teóricos de la acción social han centrado su atención en la flexibilidad del comportamiento sin haber desarrollado ninguna idea de la estructura social, el estructuralismo y el funcionalismo tienden a caracterizar la conducta como el resultado mecánico derivado de un proceso de reproducción de estructuras sociales preexistentes. Pues bien, «las posturas representadas por ambos modelos teóricos no son, sin embargo, incompatibles. Junto a una concepción del comportamiento humano en la que se destaca el carácter intencional y propositivo del mismo y en la que los actores sociales tienen la capacidad de dirección reflexiva de su acción y el conocimiento de las condiciones sociales en las que aquélla se desarrolla, también es posible una interpretación estructural en la que se tengan en cuenta los condicionamientos y constricciones institucionales que facilitan el cambio o reproducción de la estructura social» (Álvaro, 1995, pág. 94). Y es que, como dice Eberle (1993, pág. 1), «la psicología no puede ser otra cosa que psicología social. Los mundos subjetivos no pueden ser separados de los procesos en cuyo seno son construidos, comunicados y mantenidos..., las identidades personales no pueden ser separadas de la estructura social en la cual son constituidas». Por consiguiente, individuo y sociedad son dos caras de la misma moneda, que están, por tanto, inextricablemente unidas. «La definición de la psicología social por la articulación de lo psicológico y lo social es una afirmación mantenida por muy diversos autores y que responde a las inquietudes que dan origen a esta ciencia. Esta perspectiva articuladora no es, sin embargo, diferenciadora de modo excluyente de la psicología social; es, en realidad, una característica de todas las ciencias sociales» (Crespo, 1995, pág. 22). Tal como señala Thomson (1984, página 148), «el problema de la relación entre individuo y sociedad, entre la acción y la estructura social, yace en el corazón de la teoría social y de la filosofía de la ciencia social». El objeto de la psicología social, concluye Crespo, no es, por tanto, un objeto claramente delimitado. El énfasis excesivo en la delimitación objetual sólo obedece a requisitos formales de territorialidad académica. Es perfectamente aceptable la definición del objeto de la psicología social que se hace en la corriente europea, y que, según Páez y colaboradores (1992, pág. 119), se concibe como «la articulación entre lo social y lo individual a partir de los procesos de interacción y de representación intra e intergrupos». La cuestión está, por una parte, en cómo concebir esa articulación, y, por otra, en el concepto de interacción que fundamenta tal articulación.

Así pues, ¿qué es realmente la psicología social? La respuesta, en principio, es fácil: es la disciplina que estudia el comportamiento social humano. Sin embargo, dadas las connotaciones mecanicistas que suele tener el término *comportamiento* o, más aún, *conducta*, creo conveniente sustituirlo por el de *acción*: la psicología social estudiaría, entonces, la acción humana, dado que la acción incluye también la intencionalidad. Ahora bien, dado que el comportamiento social humano también es estu-

diado por sociólogos, antropólogos, politólogos, etc., ¿qué es, pues, lo peculiar de la perspectiva psicosocial? ¿qué es lo que diferencia a la psicología social de esos otros enfoques? Mientras que esas otras ciencias sociales tienden a usar el *nivel societal* de análisis, utilizando amplios factores macrosociales para explicar la conducta social, como la clase social, factores históricos, etc., y los psicólogos suelen acudir a un *nivel individual* de análisis, utilizando las características individuales de las personas para explicar su conducta (factores cognitivos, rasgos de personalidad, etc.), en cambio los psicólogos sociales utilizan un nivel de análisis intermedio entre los otros dos, el de *las relaciones interpersonales* o mejor aún, el de la *interacción social*. Para entender mejor lo específico del enfoque psicosocial nada mejor que un ejemplo: supongamos que queremos analizar el origen de los crímenes violentos. Los sociólogos, utilizando un enfoque de nivel societal, buscarán la explicación en grandes factores sociales, subrayando, por ejemplo, que las altas tasas de crímenes violentos tienden a asociarse con la pobreza, la urbanización y la industrialización aceleradas de la sociedad, etc. Como vemos, sólo se ocupan de algunas grandes variables macrosociales sin tener en cuenta para nada a las personas individuales ni sus situaciones inmediatas. Por el contrario, los psicólogos, utilizando un enfoque individual, tenderán a explicar el crimen a partir de las historias de las personas implicadas y de variables individuales como los rasgos de personalidad del criminal, olvidando casi totalmente algo tan importante como el contexto social en que se produce. En contraste con los dos enfoques vistos, lo específico de la perspectiva psicosocial estriba en intentar comprender cómo la gente responde a las situaciones sociales inmediatas, considerando, por ejemplo, cómo la sociedad y los procesos macrosociales fueron formando a la persona concreta y sus rasgos característicos, qué situaciones interpersonales producen frustración, lo que llevará a la conducta agresiva, pero también por qué en unas culturas la frustración produce agresión y en otras no. La explicación de la conducta social está en la *interacción* del individuo con su ambiente, particularmente con su ambiente social, dado que, como escribe Barriga (1993, pág. 41), «ni lo psicológico se explica sin lo social, ni éste tiene justificación fuera de la realidad tangible de los sujetos individuales que integran una sociedad concreta».

Por otra parte, no son pocos los psicólogos sociales que, aun siendo demasiado psicologistas, aminoran este psicologismo exigiendo, como hacen Cvetkovich y colaboradores (1984), que para afrontar cualquier tema psicosocial tengamos siempre en cuenta estos cinco enfoques: 1) *enfoque individual* (rasgos de personalidad, etc.); 2) *enfoque situacional* (habrá que considerar también el ambiente físico y el social como determinantes de la conducta social); 3) *perspectiva grupal* (tampoco puede dejarse de lado el grupo a que pertenece el individuo así como el lugar que ocupa y el papel que desempeña dentro de él, pues todo ello influye, y de qué manera, en su conducta); 4) *enfoque de la socialización* (también hay que tener en cuenta cómo se socializó el individuo, cómo los grandes grupos y las instituciones, empezando por la familia y pasando por la clase social, el estado,

la religión, etc. fueron conformando la personalidad individual, pues no olvidemos que es a través de los procesos de socialización, a través de la interacción social en definitiva, como todos hemos pasado de ser el organismo puramente biológico que éramos al nacer a la persona que somos ahora); y 5) *perspectiva cultural*, indispensable si, como hemos dicho en repetidas ocasiones, la conducta humana está histórica y culturalmente determinada (véase Berry y cols., 1996; Smith y Bond, 1994; Bond y Smith, 1997; Peplau y Taylor, 1997). En mi opinión, esta perspectiva es particularmente interesante pues permitiría conocer los límites de las leyes del funcionamiento psicológico (la hipótesis frustración-agresión no parece funcionar en todas las culturas; la forma de enamorarse depende del contexto cultural; existen importantes diferencias culturales en las emociones, en cómo nos hacemos una impresión de los demás, etc.). Así, por no poner sino sólo otro ejemplo, los estudios de Freud sobre el complejo de Edipo no hacían sino reflejar lo que les ocurría a sus pacientes. De hecho, como subraya el antropólogo Malinowski, los padres de familia de la Viena de los tiempos de Freud eran muy autoritarios y no era raro, pues, que las personas mostrasen sentimientos contra sus padres, pero no por causas sexuales, como suponía Freud. Una prueba clara de ello son los datos del propio Malinowski obtenidos entre los Trobriands, en el Pacífico Sur, donde el jefe disciplinario no era el padre sino el tío, el hermano de la madre. Pues bien, examinando el contenido de los sueños de estas personas observó que dirigían su hostilidad hacia el tío, no hacia el padre. De esta manera, si el complejo de Edipo fuera cierto habría en todo caso que restringirlo a las sociedades occidentales, e incluso eso sería exagerado: habría que restringirlo a las personas de clase media de la Viena de finales del siglo XIX.

En todo caso, el concepto que tengamos de psicología social está estrechamente unido al que tenemos de hombre. Y como dice Crespo (1995), las ciencias sociales, incluida la psicología social, están directamente vinculadas a los modelos de ser humano vigentes en las sociedades en las que estos saberes se desarrollan. En toda sociedad hay una (o varias) concepciones sobre el ser humano: quiénes son humanos y quiénes no lo son (el racismo supone la negación del carácter de humano a quienes tienen ciertas características físicas o culturales), qué es lo que determina el comportamiento de las personas (el destino, la voluntad, la biología, el ambiente) y, en concordancia con ello, qué es modificable y qué es inmutable respecto a las condiciones humanas de existencia. Pues bien, la psicología social está íntimamente vinculada al modelo de ser humano propio de la modernidad. Su evolución está ligada, consecuentemente, al desarrollo y crisis de esta idea de modernidad. De ahí que hoy día necesite cambios profundos y urgentes.

OBJETO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Si resulta difícil definir qué es la psicología social, más difícil aún resultará concretar cuál es su objeto. De hecho, hace casi veinte años ya escribía Cartwright (1979, pág. 90) que aunque seguimos llamando psicología social a nues-

tra ocupación profesional, sin embargo «no estamos muy seguros de lo que la expresión significa o cuáles son las demarcaciones que debemos asignar al campo». No resulta fácil, pues, concretar el objeto de la psicología social. Con mucha frecuencia se dice que es la *interacción social*, con lo que estoy totalmente de acuerdo, ya que es la interacción social la que articula las relaciones entre el individuo y la sociedad, entre lo subjetivo y lo social o cultural. Sin embargo, el problema estriba en qué entendamos por interacción social.

La interacción social no es un objeto, no es algo que encontremos «ahí fuera», en la realidad, como algo no problemático, que espera que desentrañemos su dinámica. La interacción social no es un objeto en el sentido habitual del término, como una cosa, una parcela de la realidad, acotada de modo más o menos preciso, con fronteras que supuestamente la separan de otras facetas de la realidad a cuyo estudio se dedicarían otras disciplinas. En realidad, la interacción social es un concepto que utilizamos, tanto en las ciencias sociales como en la vida cotidiana, para entender algunas facetas de la vida social y, como tal concepto, es una herramienta susceptible de ser entendida de muy diversas formas. La interacción social es, pues, un objeto de estudio teóricamente construido. El concepto de interacción social que tenga el científico delimitará su objeto, tanto desde un punto de vista ontológico, como epistemológico y metodológico (Crespo, 1995, pág. 107).

Así, para el conductismo la interacción social no consiste sino en meros estímulos y respuestas, sin intervención de conciencia o sujeto alguno, lo que es, a mi juicio, totalmente inadmisibile. En cambio, G. H. Mead ya intentó explicar la conducta intencional, que no puede ser reducida a lo meramente observable, como pretendía el conductismo. Más recientemente, el construccionismo se centra en la *actividad intencional* del sujeto. Así, Shotter (1980) señala que la psicología social se debe ocupar del mundo social considerado como un mundo intencional, a diferencia de un mundo mecanicista de objetos físicamente aislables, que caracterizaría a un enfoque conductista. Muy próxima a los nuevos intereses y planteamientos de la psicología social está, como subraya Crespo, la obra de Habermas, especialmente su teoría de la acción comunicativa (1987), donde vincula significatividad y racionalidad, lo que le permite una explicación menos marcada por el idealismo lingüístico que la que caracteriza a algunos construccionistas.

Es más, aunque venimos diciendo que es la *interacción social* nuestro objeto de estudio, también tenemos que añadir, con Crespo, que

el objeto de estudio de la psicología social no es un objeto en el sentido habitual de este término, como una cosa, una parcela de la realidad, acotada de modo más o menos preciso, con fronteras que supuestamente la separan de otras facetas de la realidad a cuyo estudio se dedicarían otras disciplinas. Es muy discutible que haya algún tipo de ciencias cuya delimitación se haga de este modo, con una especie de criterio geopolítico. Éste es un criterio académico, para separar campos de influencia, pero no es un criterio científico (Crespo, 1995, pág. 18).

Más que un territorio que comparte con otras disciplinas como la sociología o la antropología (la conducta agresiva, la comunicación interpersonal, etc.), la psicología social puede ser considerada, y así lo ha sido a veces, como una *perspectiva*, que «se define por la existencia de una posición relacional que intenta desentrañar los enigmas del comportamiento individual y colectivo a partir de la confluencia e intersección de diversos niveles y variables que establecen entre ellas una permanente relación de interdependencia» (Blanco, 1993, pág. 19). En todo caso, las relaciones de la psicología social con las demás ciencias sociales y humanas, sobre todo con algunas (psicología, sociología, antropología, lingüística), son algo más que meras relaciones de vecindad: se trata realmente de relaciones de constitución de nuestra disciplina. Es más, «todas las ciencias humanas están, evidentemente, en relación las unas con las otras. Sin perjuicio de los servicios que puedan prestarles en reciprocidad, no hay probablemente una disciplina a la que la psicología social no haya rendido, de manera efectiva y precisa, alguna ayuda aprovechable... Las diversas ciencias humanas trabajan sobre una materia común, distinguiéndose sobre todo por sus puntos de vista» (Stoetzel, 1966, pág. 31). Y es que los límites entre la psicología social y otras disciplinas afines son borrosas. Los actuales límites entre disciplinas son, en gran medida, la resultante de un proceso de institucionalización académica, no necesariamente regido por exigencias de racionalidad científica. De esta manera, la psicología social compartiría el mismo territorio con otras ciencias sociales (comunicación, comportamiento agresivo, relaciones intergrupales, liderazgo, etc.) y lo que le caracterizaría sería un abordaje propio, el *psicosocial*. Más en concreto, para clarificar algo más este asunto, aun a riesgo de no ser totalmente exacto, diré que la psicología social estudiaría, desde este enfoque eminentemente psicosocial, las relaciones interpersonales y el comportamiento social humano. Es decir, que frente a la psicología que sólo estudia los determinantes individuales del comportamiento humano, la psicología social estudiaría: el comportamiento social humano, los determinantes sociales del comportamiento individual, y el comportamiento grupal (efectos de la cohesión del grupo, facilitación social, relaciones intergrupales, etc.), sin olvidar nunca ni el carácter intencional, propositivo y simbólico del comportamiento humano, ni el origen social, cultural e histórico de tal comportamiento e incluso de la propia construcción del sujeto humano.

CONCLUSIÓN

Como señalaba recientemente Jorge Edwards (1997), vivimos, principalmente en las grandes ciudades, acelerados, sometidos a presiones increíbles, desconcentrados, insatisfechos. Nuestro yo está saturado (Gergen, 1991). Los romanos de los tiempos de Claudio, Calígula o Nerón, vivían en un estado de ánimo bastante parecido al actual, sólo comparable, como lo repetía Séneca con insistencia, a la locura. Estaban los romanos de

aquella época, añade Edwards, atiborrados de conocimientos de todo orden, de riquezas, de posibilidades que ni siquiera habían sido vislumbradas en épocas anteriores, pero carecían, en cambio, de la más mínima sabiduría. Séneca, con la fuerza contagiosa de su lenguaje, nos obliga a detenernos, a respirar con más calma, a reflexionar antes de actuar. Si pretendes estar en todas partes, no estarás en ninguna, nos advierte. Si aspiras a poseerlo todo, no poseerás nada: serás siempre esclavo de lo que todavía no posees. Y era muy moderno Séneca, o al menos muy útil para los tiempos actuales, porque su época era similar a la actual en muchos aspectos, épocas ambas de repliegue cultural así como de profunda desconfianza frente a las ideologías y a las sectas exóticas. En este contexto, una de las funciones de las ciencias humanas, y por tanto también de la psicología social, debería consistir en ayudar a la gente a salir de la confusión, al menos desvelando lo que se esconde tras las apariencias y desmascarando los intereses ocultos que se esconden tras los programas de investigación científica y tras las aplicaciones tecnológicas. Pues no olvidemos que la ciencia, y en concreto la psicología social, ha estado siempre al servicio de la industria y del ejército, sobre todo en los Estados Unidos, como subraya Wexler (1983), quien añade que hoy día cumple otro papel social adicional como consecuencia de la crisis del capitalismo liberal y de la reciente inestabilidad de la cultural liberal hegemónica: creación de métodos ideológicos de negación de las contradicciones sociales. Todo ello, añade Wexler, bloquea claramente el desarrollo de una psicología social crítica, con lo que está sirviendo para apuntalar el sistema liberal en decadencia, justificando y racionalizando su contenido ideológico. Es decir, que las ciencias humanas y sociales, particularmente la psicología social, en lugar de aumentar nuestro conocimiento sobre el funcionamiento de la sociedad y sobre la funcionalidad para el sistema de muchos de sus «errores» (por ejemplo, el fenómeno del fracaso escolar), está sirviendo para aumentar y fomentar lo que Wexler llama «ignorancia social sistemática». Es decir, que en vez de servir al cambio social hacia la mejora de la sociedad, ha servido al control y a la inmovilidad social (véase Ibáñez, 1987). En este sentido, una de las funciones de la psicología social debería ser no el ocultamiento, como ha ocurrido, sino el descubrimiento de lo oculto, la revelación de que incluso la propia ciencia y las teorías psicológicas y psicosociales están al servicio de quienes detentan el poder. Un ejemplo claro lo tenemos en las teorías del intercambio cuando se aplican por ejemplo al campo laboral, donde evidentemente las relaciones no son de intercambio sino de explotación, o al campo de las relaciones tradicionales de pareja, donde tampoco existe intercambio equitativo ninguno, sino un intercambio desequilibrado en perjuicio de la mujer.

Pero para ello, para hacer una psicología social liberadora y emancipatoria, nuestra disciplina debería cambiar de rumbo y, dejando atrás tanto los reduccionismos individualistas con los que ha ido identificándose a lo largo de este siglo, como su interés casi exclusivo por la predicción y el control de la conducta de los individuos, tendría que incorporarse definiti-

vamente al campo de las ciencias sociales de donde no debió separarse nunca, pues, como dice Bergere (1996, pág. 270), «el afán que manifiestan bastantes científicos sociales, entre ellos los psicólogos sociales, por clasificar, etiquetar y, en definitiva, trazar las fronteras de sus territorios de conocimiento, con sus respectivos objetivos y teorías, contrasta con la ambigüedad definicional de las disciplinas, en particular de la psicología social. En este último caso, la ambigüedad no atañe solamente al contenido temático que varía en función del tiempo, el espacio, el enfoque y el autor, sino que es a menudo fruto de un posicionamiento aparentemente neutral que hace suponer que la psicología social y los psicólogos sociales están libres de la influencia de los valores del contexto cultural, social e histórico en el que se encuentran, neutralidad que lleva consigo, la mayoría de las veces, una toma de postura implícita que ha sido y sigue siendo todavía una despreocupación o un desinterés por las dimensiones macrosociales y culturales». Y es que aunque decía Jiménez Burillo que la psicología social es una, pero se dice de muchas maneras, yo creo más bien que son muchas y diferentes las psicologías sociales, pero se dicen de la misma manera: *psicología social*. En este sentido, no hace mucho Crespo escribía que «no existen, pues, a nuestro entender, una sino varias psicologías sociales posibles, según los presupuestos con los que se trabaje» (1995, pág. 16). Y es que la psicología social más que un territorio es un *enfoque*, un *punto de vista* desde el que contemplar y analizar la realidad social.

Según el punto de vista que aquí se mantiene, los límites entre asignaturas son fluidos, cuando no, a veces, arbitrarios. Admitir esta fluidez genera, en cierto modo, la inseguridad propia de quien no tiene una parcela o rincón en que moverse con absoluto dominio, pero por otra parte, supone una auténtica liberación, la liberación de quien no tiene inconveniente en ir a buscar la información y las ideas allí donde se generen, corresponda o no con la delimitación disciplinaria y académica en la que se encuentra adscrita. El conocimiento se hace entonces una aventura liberadora de las prácticas represivas que impone la disciplina (Crespo, 1995, pág. 16).

BIBLIOGRAFÍA

This page intentionally left blank

- AAVV (1971), *Psicología Política*, Barcelona, Barral.
- ABELSON, R. P. (1983), «Whatever became of consistency theory?», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 37-54.
- ABRAMS, D. (1991), *AIDSs, What young people believe and what they do*, ponencia presentada en la Conferencia de la British Association for the Advancement of Science.
- ABRAMSON, L. Y.; SELIGMAN, M. E. P. y TEASDALE, J. D. (1978), «Learned helplessness in humans: Critique and reformulation», *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- ADAMS, D. (ed.) (1991), *The Seville statement on violence, Preparing the ground for the constructing of peace*, UNESCO.
- ADAMS, J. S. (1965), «Inequity in social social exchange», en L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 2, págs. 267-299, Nueva York, Academic Press.
- ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. S. y SANFORD, R. N. (1950), *The authoritarian personality*, Nueva York, Harper.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1977), «Attitude-behavior relations, A theoretical analysis and review of empirical research», *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- ALBERONI, F. (1996), *Te amo*, Barcelona, Gedisa.
- ALLEN, V. L. y LEVINE, J. M. (1968), «Social support, dissent and conformity», *Sociometry*, 31, 138-149.
- (1969), «Consensus and conformity», *Journal of Experimental Social Psychology*, 4, 389-399.
- ALLEN, V. L. y WILDER, D. A. (1977), «Group categorization and attribution of belief similarity», *Small Group Behavior*, 10, 73-80.
- (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.
- ALLPORT, F. H. (1924), *Social Psychology*, Boston, Houghton Mifflin.
- ALLPORT, G. W. (1935), «Attitudes», en C. Murchison (ed.), *Handbook of social psychology*, Worcester, Clark University Press.
- (1954), *The nature of prejudice*, Boston, Houghton Mifflin.
- (1966), *Social Psychology*, Nueva York, Houghton Mifflin Co. (3.^a ed.).
- (1968), «The historical background of modern social psychology», en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *The handbook of social psychology*, vol. I, págs. 1-80, Reading Mass., Addison Wesley (3.^a edición, 1985).

- ALLPORT, G. W. y POSTMAN, L. (1967), *Psicología del rumor*, Buenos Aires, Psique (original, 1947).
- ALTEMEYER, B. (1988), *Enemies of freedom: Understanding right-wing authoritarianism*, San Francisco, Jossey-Bass.
- (1994), «Reducing prejudice in right-wing authoritarians», en M. P. Zanna y J. M. Olson (eds.), *Prejudice and Prejudice: The Ontario Symposium*, vol. 7, págs. 131-148. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- ÁLVARO, J. L. (1992), *Desempleo y bienestar psicológico*, Madrid, Siglo XXI.
- (1995), *Psicología Social: Perspectivas teóricas y metodológicas*, Madrid, Siglo XXI.
- (1996), «Psicología social del desempleo», en J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 121-154. Madrid, McGraw-Hill.
- ÁLVARO, J. L. y FRASER, C. (1984), «The psychological impact of unemployment in Spain», *International Journal of Sociology and Social Policy*, 14, 1-19.
- ÁLVARO, J. L. y MARSH, C. (1993), «Cultural mediation of political responses to unemployment: A comparison of Spain and the UK», *International Journal of Sociology and Social Policy*, 6, 13, 77-107.
- ÁLVARO, J. L. y PÁEZ, D. (1996), «Psicología social de la salud mental», en J. L. Álvaro, S. Ramírez y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 381-407, Madrid, McGraw-Hill.
- ÁLVARO, J. L.; GARRIDO, A. y TORREGROSA, J. R. (eds.) (1996), *Psicología Social Aplicada*, Madrid, McGraw-Hill.
- ÁLVARO, J. L.; TORREGROSA, J. R. y GARRIDO, A. (1992), «Estructura social y salud mental», en J. L. Álvaro, J. R. Torregrosa y A. Garrido (eds.), *Influencias sociales y psicológicas en la salud mental*, Madrid, Siglo XXI.
- AMÉRIGO, M. (1995), *Satisfacción residencial: Un análisis psicológico de la violencia y su entorno*, Madrid, Alianza.
- ANDERSON, C. A. (1982), «Inoculation and counter-explanation: Debiasing techniques in the perseverance of social theories», *Social Cognition*, 1, 126-139.
- (1989), «Temperature and aggression: Ubiquitous effects of heat on occurrence of human violence», *Psychological Bulletin*, 106, 74-96.
- ANDERSON, C. A.; LEPPER, M. R. y ROSS, L. (1980), «Perseverance of social theories: The role of explanation in the persistence of discredited information», *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1037-1049.
- ANDERSON, C. A. y SECHLER, E. S. (1986), «Effects of explanation and counter-explanation on the development and use of social theories», *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 24-34.
- ANDREEVA, G. M. (1979), «The development of social psychology in the URSS», en Strickland (ed.), *Soviet and Western perspectives in social psychology*, págs. 57-68, Londres, Pergamon Press.
- (1986), *Psychologie sociale*, Moscú, Editions du Progrès (original ruso, 1980).
- ANTAKI, C. (ed.) (1988), *Analysis everyday explanation: A casebook of methods*, Londres, Sage.
- (1994), *Explaining and arguing: The social organization of accounts*, Londres, Sage.
- ANTAKI, C. e IÑIGUEZ, L. (1996), «Un ejercicio de análisis de la conversación: Posicionamientos en una entrevista de selección», en A. J. Gordo y J. L. Linaza (eds.), *Psicologías, discursos y poder*, págs. 133-150, Madrid, Visor.
- ANTONS, K. (1986), *Práctica de la dinámica de grupos*, Barcelona, Herder.
- ANTUNES, C. (1975), *Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupo*, Buenos Aires, Kapelusz.

- APFELBAUM, E. (1985a), «Prolegomena for a history of social psychology: Some hypotheses concerning its emergence in the 20th Century and its 'raison d'être'», en K. Larsen (ed.), *Dialectics and ideology in psychology*, págs. 3-15, Norwood, New Jersey, Ablex.
- (1985b), La psicología social y sus trabas, el cómo y el por qué, *Revista de Psicología Social*, 0, 5-12.
- ARENAL, C. DE (1994), *Introducción a las relaciones internacionales*, Madrid, Tecnos (4.ª ed. rev., 1.ª ed. 1984).
- ARGYLE, M. (1990), «Las relaciones sociales», en M. Hewstone y cols. (eds.), *Introducción a la psicología social*, Barcelona, Ariel.
- ARGYLE, M. (1996), *The social psychology of leisure*, Nueva York, Penguin Books.
- ARMISTEAD, N. (1983), *La reconstrucción de la psicología social*, Barcelona, Hora (original, 1974).
- ARON, A. y ARON, E. (1989), *The heart of social psychology*, Lexington, M. A., Lexington Books (2.ª ed.).
- ARONSON, E. (1969), «The theory of cognitive dissonance: A current perspective», en L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 4, págs. 1-34, Nueva York, Academic Press.
- (1972), *Introducción a la Psicología Social*, Madrid, Alianza, 1979.
- (1990), «Applying social psychology to desegregation and energy conservation», *Personality and Social Psychological Bulletin*, 16, 118-132.
- ARONSON, E.; BREWER, M. y CARLSMITH, J. M. (1985), «Experimentation in social psychology», en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *The handbook of social psychology*, págs. 441-486, Nueva York, Random House.
- ARRUGA, A. (1974), *Introducción al test sociométrico*, Barcelona, Herder.
- ASCH, S. E. (1946), «Forming impressions of personality», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- (1951), «Effects of group pressure on the modification and distortion of judgments», en H. Guetzkow (ed.), *Groups, leadership and men*, Pittsburgh, Carnegie.
- (1956), «Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority», *Psychological Monographs*, 70 (9, todo el núm. 416).
- (1972), *Psicología Social*, Buenos Aires, Ed. Eudeba.
- ATKINSON, J. M. y HERITAGE, J. (eds.) (1984), *Structures of social action, Studies in conversation analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ATTFIELD, R. (1994), *Environmental psychology: Principles and prospects*, Aldershot, Avebury.
- AVERILL, J. R. (1988), «Un enfoque constructivista de la emoción», en L. Mayor (ed.), *Psicología de la emoción*, Valencia, Promolibro.
- AYESTARÁN, S. (1996), Prólogo, en C. San Juan (ed.), *Intervención psicosocial*, págs. 9-13, Barcelona, Anthropos.
- BACON, F. (1984), *The advancement of learning*, Oxford, Oxford University Press (trad. castellana, *El avance del saber*, Madrid, Alianza).
- BADOS, A. (1991), *Hablar en público*, Madrid, Pirámide.
- BAJTIN, M. (1993a), «Más allá de lo social: Ensayo sobre la teoría freudiana», en A. Silvestri y G. Blanck (eds.), *Bajtín y Vygotski: La organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Anthropos (artículo original, 1925).
- BAJTIN, M. (1993b), «¿Qué es el lenguaje?», en A. Silvestri y G. Blanck (eds.), *Bajtín y Vygotski: La organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Anthropos (artículo original, 1929).
- BANCHS, M. A. (1994), «La psicología social en Venezuela: Realidad y representación», *Anthropos*, 156, 77-83.

- BANDURA, A. (1974), «Teoría del aprendizaje social», en J. J. Torregrosa, *Teoría e investigación en la psicología social actual*, págs. 3-34, Madrid, Instituto de la Opinión Pública.
- BANDURA, A. (1982), *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa (original, 1976).
- (1987), *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*, Barcelona, Martínez Roca.
- BANDURA, A. y RIBES, E. (1980), *Modificación de conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia*, México, Trillas.
- BANDURA, A.; ROSS, D. y ROSS, S. A. (1961), «Transmission of aggression through imitation of aggression models», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1959), *Adolescent aggression*, Nueva York, Ronald Press.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1974), *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid, Alianza (original, 1963).
- BANISTER, P.; BURMAN, E.; PARKER, I.; TAYLOR, M. y TINDALL, C. (1994), *Qualitative methods in psychology: A research guide*, Buckingham, Open University Press.
- BAREL, Y. (1984), *La société du vide*, París, Seuil.
- BARKOW, J. H.; COSMIDES, L. y TOOBY, J. (eds.) (1992), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*, Nueva York, Oxford University Press.
- BARON, R. A. (1977), *Human aggression*, Nueva York, Plenum Press.
- BARRIGA, S. (1982), *Psicología del grupo y cambio social*, Barcelona, ed. Hora.
- (1993), «El individuo en la sociedad del siglo XXI: Reflexiones sobre el cambio sociopolítico», *Psicothema*, 5 (Suplemento), 31-43.
- BARRIGA, S.; LEÓN, J. M.; MARTÍNEZ, M. F. y JIMÉNEZ, I. F. (eds.) (1990), *Psicología de la salud: Aportaciones desde la psicología social*, Sevilla, Sedal.
- BARRÓN, A. (1996), *El apoyo social*, Madrid, Siglo XXI.
- BARRÓN, A. y CHACÓN, F. (1992), «Apoyo social percibido: Su efecto protector frente a los acontecimientos», *Revista de Psicología Social*, 7, 53-60.
- BAR-TAL, D. (1990), *Group beliefs: A conception for analyzing group structure, processes and behavior*, Londres, Springer Verlag.
- (1994), «Formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales. Un modelo integrado», *Psicología Política*, 9, 21-49.
- (1996), «Las creencias grupales como expresión de la identidad social», en J. F. Morales y cols. (eds.), *Identidad social*, págs. 255-285, Valencia, Promolibro.
- BAS, F. y ANDRÉS, V. (1996), «Evaluación de procesos y constructos psicológicos de la depresión», en G. Buela-Casal, V. E. Caballo y J. C. Sierra (eds.), *Manual de evaluación en Psicología Clínica y de la Salud*, Madrid, Siglo XXI.
- BASABE, N.; PÁEZ, D.; USIETO, R.; PAICHELER, H. y DESCHAMPS, J. C. (1996), *El desafío social del SIDA*, Madrid, Fundamentos.
- BATSON, C. D. (1987), «Prosocial motivation, is it ever truly altruistic?», en L. Berkowitz, *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 20, Nueva York, Academic Press.
- (1991), *The altruism question: Toward a social-psychological answer*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- BATSON, C. D.; HARRIS, A. C.; McCAUL, K. D.; DAVIS, M. y SCHMIDT, T. (1979), «Compassion or compliance: Alternative dispositional attributions for one's helping behavior», *Social Psychology Quarterly*, 42, 405-409.
- BAUMEISTER, R. F. e ILKO, S. A. (1991), «Shallow gratitude, Public and private acknowledgement of external help in accounts of success», manuscrito sin publicar, Case Western Reserve University (citado en Myers, 1995).

- BEAMAN, A. L.; BARNES, P. J.; KLENTZ, B. y MCQUIRK, B. (1978), «Increasing helping rates through information dissemination», *Teaching pays*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 406-411.
- BEAMAN, A. L.; COLE, C. M.; PRESTON, M.; KLENTZ, B. y STEBLAY, N. M. (1983), «Fifteen years of foot-in-the-door research: A meta-analysis», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 181-196.
- BEAUVOIS, J. L. y DUBOIS, N. (1991), «Internal/external orientations and psychological information processing», *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 11, 193-212.
- BEAUVOIS, J. L. y JOULE, R. V. (1996), *A radical dissonance theory*, Lawrence Erlbaum Associates.
- BECHINI, A. (1986), *El diferencial semántico*, Barcelona, ed. Hispano-Europea.
- BEM, D. J. (1967), «Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena», *Psychological Review*, 74, 183-200.
- BERG, P. O. (1991), «Postmodernism management? From facts to fiction in theory and practice», *Scandinavian Journal of Management*, 5, 201-217.
- BERGERE, J. (1996), «Psicología social de los procesos migratorios y relaciones intergrupales», en J. L. Álvaro, A. Garrido, y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 269-293, Madrid, McGraw-Hill.
- BERKOWITZ, L. (1962), *Aggression: A social-psychological analysis*, Nueva York, McGraw-Hill.
- (1968), «Impulse, aggression, and the gun», *Psychology Today*, 18-22.
- (1969), «The frustration-aggression hypothesis revisited», en L. Berkowitz (ed.), *Roots of aggression*, Nueva York, Atherton.
- (1972), *Social Psychology*, Scott, Foresman and Co.
- (1978), «Whatever happened to the frustration-aggression hypothesis?», *American Behavioral Scientists*, 21, 691-708.
- (1981), «How guns control us», *Psychology Today*, 11-12.
- (1996), *Agresión. Causas, consecuencias y control*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- BERKOWITZ, L. y LePAGE, A. (1967), «Seapons as aggression-eliciting stimuli», *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 202-207.
- BERMÚDEZ, X. (1994), «Ser, o vivir», *Archipiélago*, 18/19, 77-80.
- BERRY, J. W.; SEGALL, M. H. y KAGITCIBASI, C. (eds.) (1996), *Handbook of Cross-Cultural Psychoogy*, vol. 3, *Social Psychology, Personality and Psychopathology*, Needham, MA, Allyn and Bacon.
- BERSCHIED, E. (1981), «An overview of the psychological effects of physical attractiveness and some comments upon the psychological effects of knowledge of the effects of physical attractiveness», en W. Lucker, K. Ribbens y J. A. McNamera (ed.), *Logical aspects of facial form (craniofacial growth series)*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- BERSCHIED, E. (1985), «Interpersonal attraction», en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *The Handbook of social psychology*, Nueva York, Random House.
- (1992), «A glance back at a quarter Century of Social Psychology», *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 525-533.
- BERSCHIED, E. y PEPLAU, L. A. (1983), «The emerging science of relationships», en H. H. Kelley y cols. (eds.), *Close relationships*, Nueva York, Freeman.
- BERSCHIED, E.; SNYDER, M. y OMOTO, A. M. (1989), «Issues in studying close relationships, Conceptualizing and measuring closeness», en Hendrick (ed.), *Review of personality and social psychology*, vol. 10, Newbury Park, Ca., Sage.
- BETTELHEIM, B. (1943), «Individual and mass behavior in extreme situation», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, 417-452.

- BETTELHEIM, B. y JANOWITZ, M. (1975), *Cambio social y prejuicio*, México, FCE.
- BEYME, K. V. (1994), *Teoría Política del siglo XX, De la modernidad a la posmodernidad*, Madrid, Alianza.
- BHASKAR, R. (1979), *The possibility of naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences*, Brighton, Sussex, Harvester Press.
- (1987), «On the poetics of social transformation and the limits of the linguistic paradigm», International Meeting, San Sebastián.
- BICKMAN, L. (1981), «Some distinctions between basic and applied approaches», en L. Bickman (ed.), *Applied Social Psychology Annual*, vol. 2. Beverly Hills, Sage.
- BIERHOFF, H. W. y KLEIN, R. (1990), «Conducta prosocial», en M. Hewstone y cols. (eds.), *Introducción a la psicología social: Una perspectiva europea*, páginas 245-259.
- BIERLY, M. M. (1985), «Prejudice toward contemporary outgroups as a generalized attitude», *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 189-199.
- BIERNAT, M. (1991), «Gender stereotypes and the relationship between masculinity and femininity: A developmental analysis», *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 351-365.
- BILLIG, M. (1985), «Prejudice, categorization and particularization: From a perceptual to rhetorical approach», *European Journal of Social Psychology*, 15, 79-103.
- (1986), «Thinking and arguing», Lección inaugural, Loughborough University of Technology.
- (1987), *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1995), *Banal Nationalism*, Londres, Sage.
- BIRDWHISTELL, R. L. (1979), *El lenguaje de la expresión corporal*, Barcelona, Gustavo Gili.
- BLANCH, J. M. (1983), *Psicologías sociales, Aproximación histórica*, Barcelona, Hora.
- (1990), *Del viejo al nuevo paro, Un análisis psicológico y social*, Barcelona, PPU.
- BLANCH, J. M. (1996), «Psicología social del trabajo», en J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds), *Psicología Social Aplicada*, págs. 85-119, Madrid, McGraw-Hill.
- BLANCO, A. (1980), «La psicología social: Desorientación y aplicación a la realidad española», *Revista Española de Investigación Social*, 12, 159-194.
- (1985), «La perspectiva histórica en el estudio de los grupos», en C. Huici (ed.), *Estructura y procesos de grupo*, págs. 67-106, Madrid, UNED.
- (1988), *Cinco tradiciones en psicología social*, Madrid, Morata.
- (1993), «Paternidades y afiliaciones en la psicología social», *Psicothema*, 5 (Suplemento), 13-29.
- BLANCO, A. y DE LA CORTE, L. (1996), «La psicología social aplicada: Algunos matices sobre su desarrollo histórico», en J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 3-37.
- BLAZER, D. G. (1982), «Social support and mortality in an elderly community population», *American Journal of Epidemiology*, 115, 684-694.
- BLUMER, H. (1937), «Social psychology», en E. P. Schmidt (ed.), *Man and society*, págs. 144-198, Nueva York, Prentice Hall.
- (1982), *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*, Barcelona, Hora (original, 1969).
- BODENHAUSEN, G. V. (1990), «Stereotypes as judgmental heuristics, Evidence of circadian variations in discrimination», *Psychological Science*, 1, 319-322.

- BOHR, N. (1988), *La teoría atómica y la descripción de la naturaleza*, Madrid, Alianza.
- BOND, M. H. y SMITH, P. B. (1997), «Cross-cultural social and organizational psychology», *Annual Review of Psychology*, 47, 205-235.
- BORGATTA, E. (1981), «The small group movement, Historical notes», *American Behavioral Scientist*, 24, 607-618.
- BORGIDA, E. y BREKKE, N. (1985), «Psycholegal research on rape trials», en A. W. Burgess (ed.), *Rape and sexual assault: A research handbook*, Nueva York, Garland.
- BORSTEIN, R. F. (1989), «Exposure and affect: Overview and meta-analysis of research, 1968-1987», *Psychological Bulletin*, 106, 265-289.
- BOURDIEU, P. (1984), *Distinction: A social critique of the judgement of taste*, Londres y Nueva York, Routledge.
- BOURHIS, R. Y. y LEYENS, J. P. (1996), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*, Madrid, McGraw-Hill.
- BOWERS, J. (1991), «Time, representation and power/knowledge: Towards a critique of cognitive science as a knowledge producing practice», *Theory and Psychology*, 4, 543-571-
- BOYD, R. y RICHESON, P. J. (1995), «Cultura y cooperación», en R. A. Hinde y J. Groebel (1995), *Cooperación y conducta prosocial*, Madrid, Visor, págs. 41-64.
- BRADAC, J. J. y WISEGARVER, R. (1984), «Ascribed status, lexical diversity and accent: Determinants of perceived status, solidarity and control of speech style», *Journal of Language and Social Psychology*, 3, 239-256.
- BREHM, J. W. (1956), «Post-decision changes in the desirability of alternatives», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52, 384-389.
- (1966), *A theory of psychological reactance*, Nueva York, Academic Press.
- BREHM, J. W. y MANN, M. (1975), «Effects of importance of freedom and attraction to group members on influence produced by group pressure», *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 816-824.
- BREWSTER SMITH, M. (1983), «The shaping of American Social Psychology: A personal perspective from the periphery», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 165-180.
- BRIGHAM, J. C. (1986), *Social Psychology*, Boston, Little, Brown, and Co.
- BROWN, J. F. (1936), *Psychology and the social order*, Nueva York, McGraw-Hill.
- BROWN, R. (1972), *Psicología Social*, México, Siglo XXI (original, 1965).
- (1990), «Relaciones integradas», en M. Hewstone y cols. (eds.), *Introducción a la psicología social: Una perspectiva europea*, págs. 369-394, Barcelona, Ariel.
- (1995), *Prejudice: Its social psychology*, Oxford, Blackwell.
- BROWN, R. y SMITH, A. (1989), «Perceptions of an by minority groups: The case of women in academia», *European Journal of Social Psychology*, 19, 61-75.
- BRUNER, J. (1991), *Actos del significado: Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- BRUNER, J. y GOODMAN, C. C. (1947), «Value as need as organizing factors in perception», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 33-44.
- BRYAN, J. H. y TEST, M. A. (1967), «Modelos and helping: Naturalistic studies in aiding behavior», *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 400-407.
- BRYMAN, A. (1988), *Quantity and Quality in Social Research*, Londres, Unwin-Hyman.
- BRYMAN, A. y BURGESS, R. G. (eds.) (1994), *Analyzing Qualitative Data*, Londres, Routledge.

- BUCETA, L. (1979), *Introducción histórica a la psicología social*, Barcelona, Vicens-Vives.
- BUDINOVA, E. A. (1984), «On the history of social psychology in Russia», en L. H. Strickland (eds.), *Directions in Soviet Social Psychology*, Nueva York, Springer-Verlag.
- BULL, R. (1995), *Handbook of psychology in legal contexts*, Chichester, Wiley.
- BUNGE, C. (1903), *Nuestra América: Ensayos de psicología social*, Buenos Aires, Moen (edición de 1911).
- (1904), *Ensayos de psicología social e individual*, Madrid, Jarro.
- BURGER, J. M. y BURNS, L. (1988), «The illusion of unique invulnerability and the use of effective contraception», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 264-270.
- BUSHMAN, B. J. y GEEN, R. G. (1990), «Role of cognitive-emotional mediators and individual differences in the effects of media violence on aggression», *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 156-163.
- BUSS, A. (1961), *The psychology of aggression*, Nueva York, Wiley.
- BYRNE, D. (1971), *The attraction paradigm*, Nueva York, Academic Press.
- CABALLO, V. E. (1991), «El entrenamiento en habilidades sociales», en V. E. Caballo (ed.), *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*, Madrid, Siglo XXI.
- CACCIOPPO, J. T.; CLAIBORN, C. D.; PETTY, R. E. y HEESACKER, M. (1991), General framework for the study of attitude change in psychotherapy, en C. R. Snyder y D. R. Forsyth (eds.), *Handbook of social and clinical psychology*, Nueva York, Pergamon.
- CACCIOPPO, J. T.; PETTY, R. E. y MORRIS, K. J. (1983), «Effects of need for cognition on message evaluation, recall, and persuasion», *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 805-818.
- CAMPBELL, D. T. (1957), «Factors relevant to validity of experiments in social settings», *Psychological Bulletin*, 54, 297-312.
- (1975), On the conflict between biological and social evolution and between psychology and oral tradition, *American Psychologist*, 30, 1103-1126.
- CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. (1963), *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1982.
- CANTO, J. M. (1994), *Psicología social e influencia*, Archidota (Málaga), Aljibe.
- (1995), Modelos teóricos de la persuasión, en L. Gómez y J. M. Canto, *Psicología Social*, págs. 93-106, Madrid, Eudema.
- CAPPEL, C. L. y GUTERBOCK, T. M. (1992), «Visible colleges: The social and conceptual structure of sociology specialities», *American Sociological Review*, 57, 266-273.
- CAPPELLI, P. y SHERER, P. D. (1991), «The missing role of context in OB: The need for a mesolevel approach», *Research Organizational Behavior*, 13, 55-110.
- CARABAÑA, J. y LAMO DE ESPINOSA, E. (1978), «La teoría social del interaccionismo simbólico: Análisis y valoración crítica», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 1, 159-203.
- CARLI, L. L.; COLUMBO, J.; DOWLING, S.; KULIS, M. y MINALGA, C. (1990), *Victim derogation as a function of hindsight and cognitive bolstering*, ponencia presentada en la Convención de la American Psychological Association.
- CARLI, L. L. y LEONARD, J. B. (1989), «The effects of hindsight of victim derogation», *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 331-343.
- CARLSMITH, J. M. y GROSS, A. E. (1969), «Some effects of guilt on compliance», *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 240-244.

- CARLSON, J. y HATFIELD, E. (1992), *The psychology of emotion*, Forth Worth, TX, Holt, Rinehart and Winston.
- CARNEVALE, P. J. y PRUITT, D. G. (1992), «Negotiation and mediation», *Annual Review of Psychology*, 43, 531-582.
- CARTWRIGHT, D. (1979), «Contemporary social psychology in historical perspective», *Social Psychology Quarterly*, 42, 82-93.
- CASAS, F. y CODINA, N. (1997), «Infancia, adolescencia y ocio: Una experiencia comunitaria afrontando la exclusión social», en A. Martín (ed.), *Psicología Comunitaria, Fundamentos y aplicaciones*, Madrid, Visor.
- CASSEL, J. (1976), «The contribution of the social environment to host resistance», *American Journal of Epidemiology*, 104, 107-123.
- CASTRO, R. de (1997), «Psicología ambiental y conservación del entorno: Retos y espacios de intervención», *Papeles del Psicólogo*, 67, 39-43.
- CHAPANIS, N. P. y CHAPANIS, A. (1964), «Cognitive dissonance: Five years later», *Psychological Bulletin*, 61, 1-22.
- CHARDIN, T. de (1965), *El fenómeno humano*, Madrid, Taurus.
- CHERRY, F. (1995), *The «suborn particulars» of social psychology: Essays on the research process*, Londres, Routledge.
- CHRISTIE, R. y GEIS, F. (1970), *Studies in Machiavellianism*, Nueva York, Academic Press.
- CIALDINI, R. B. (1990), *Influencia: Ciencia y práctica*, Madrid, Prodiu.
- (1991), «Altruism or egoism? That is (still) the question», *Psychological Inquiry*, 2, 124-126.
- (1995), «Principles and techniques of social influence», en A. Tesser (ed.), *Advanced Social Psychology*, Nueva York, McGraw-Hill.
- CIALDINI, R. B.; BORDEN, R. J.; THORNE, A.; WALKER, M. R.; FREEMAN, S. y SLOAN, L. R. (1976), «Basking in reflected glory: Three (football) field studies», *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 406-415.
- CIALDINI, R. B.; CACCIOPPO, J. T.; BASSETT, R. y MILLER, J. A. (1978), «Low-ball procedure for producing compliance: Commitment then cost», *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 463-476.
- CIALDINI, R. B. e INSKO, Ch. (1980), «El reforzamiento verbal de la actitud como una función de la consistencia de la información, Una prueba adicional de la teoría de los dos factores», en Ch. Insko y A. Schopler, *Psicología Social*, págs. 65-79, México, Trillas (original, 1969).
- CIALDINI, R. B. y SCHROEDER, D. A. (1976), «Increasing compliance by legitimizing paltry contributions, when even a penny helps», *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 599-604.
- CIALDINI, R. B.; VINCENT, J. E.; LEWIS, S. K.; CATALAN, J.; WHEELER, D. y DARBY, B. L. (1975), «Reciprocal concessions procedure for inducing compliance: The door-in-the-face technique», *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 206-215.
- CIRIGLIANO, G. F. J. y VILLAVEVERDE, A. (1966), *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Humanitas.
- CLARK, K. y CLARK, M. (1947), «Racial identification and preference in Negro children», en T. M. Newcomb y E. L. Hartley (eds.), *Readings in social psychology*, Nueva York, Holt.
- CLARK, M. S. (1991), *Prosocial behavior*, Newbury Park, CA, Sage.
- CLEMAN, J. F.; BLAKE, R. R. y MOUTON, J. S. (1958), «Task difficulty and conformity pressures», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57, 120-122.
- CLEMENTE, M. (ed.) (1995), *Fundamentos de Psicología Jurídica*, Madrid, Pirámide.

- CLEMENTE, M. y MARTÍN, A. M. (1990), «Las agendas ocultas de la psicología jurídica», *II Congreso Nacional de Psicología Social: Libro de Ponencias*, págs. 100-116, Santiago, Tórculo.
- CLIFFORD, M. M. y WALSTER, E. H. (1973), «The effect of physical attractiveness on teacher expectation», *Sociology of Education*, 46, 248-258.
- CODINA, N. (1996), «Infancia y autodirección del comportamiento en el ocio», *Revista Infancia*, 36, 2-3.
- COHEN, C. E. (1977), *Cognitive basis of stereotyping*, comunicación presentada en la Reunión Anual de la American Psychological Society, San Francisco.
- COHEN, B.; WAUGH, G. y PLACE, K. (1989), «At the movies: An unobtrusive study of arousal attraction», *Journal of Social Psychology*, 129, 691-693.
- COLLIER, G.; MINTON, H. L. y REYNOLDS, G. (1996), *Escenarios y tendencias de la psicología social*, Madrid, Tecnos (original, 1991).
- COOK, K. S. y HOWARD, J. A. (1992), «Recent theoretical advances and social psychology: Progress and promises», *Social Psychology Quarterly*, 55, 87-93.
- COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata (original, 1982).
- COOLEY, C. H. (1956), *Human nature and the social order*, Nueva York, Free Press.
- COOPER, J. y CROYLE, R. T. (1984), «Attitudes and attitude change», *Annual Review of Psychology*, 35, 395-426.
- CORNELIUS, R. R. (1991), «Gregorio Marañón's two-factor theory of emotion», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 65-69.
- CORRACE, J. (1980), *Les communications non verbales*, París, P.U.F.
- CORRALIZA, J. A. (1997), «La Psicología Ambiental y los problemas medioambientales», *Papeles del Psicólogo*, 67, 26-30.
- CORRALIZA, J. A. y GILMARTÍN, M. A. (1996), «Psicología Social Ambiental: Ideas y contextos de intervención», en J. L. Álvaro, S. Ramírez y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 409-428, Madrid, McGraw-Hill.
- COULON, A. (1988), *La etnometodología*, Madrid, Cátedra (original, 1987).
- COUSINS, N. (1989), *Head first: The biology of hope*, Nueva York, Dutton.
- CRANO, W. D. y BREWER, M. (1973), *Fundamentos de la investigación en psicología social*, México, El Manual Moderno (original inglés, 1973).
- CRONO, W. D. y BREWER, M. (1986), *Principles and methods of social research*, Boston, Allyn and Bacon.
- CRAWFORD, M. (1995), *Talking difference: On gender and language*, Londres, Sage.
- CRESPO, E. (1991), «Lenguaje y acción: El análisis del discurso», *Interacción Social*, 1, 89-101.
- (1993), «De la percepción a la lectura: El conocimiento como práctica social», *Psicothema*, 5 (Suplemento), 83-90.
- (1995), *Introducción a la psicología social*, Madrid, Editorial Universitas.
- CROCKER, J. y LUHTANEN, R. (1990), «Collective self-esteem and ingroup bias», *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 60-67.
- CROCKER, J. y MCGRAW, K. M. (1984), «What's good for the goose is not good for the gender: Solo status as an obstacle to occupational achievement for males and females», *American Behavioral Scientist*, 27, 357-370.
- CRONBACH, L. J. (1981), «Las dos disciplinas de la psicología científica», en F. Alvira, M. D. Avia, R. Calvo y J. F. Morales, *Los dos métodos de las ciencias sociales*, Madrid, C.I.S.
- CROSBY, F.; BROMLEY, S. y SAXE, L. (1980), «Recent unobtrusive studies of black and white discrimination and prejudice: A literature review: *Psychological Bulletin*, 87, 546-563.

- CRUTCHFIELD, R. S. (1955), «Conformity and character», *American Psychologist*, 10, 191-198.
- CURTIS, J. H. (1962), *Psicología Social*, Barcelona, Ed. Martínez Roca.
- CVETKIVICH, S. R. (1984), *Social psychology: Contemporary perspectives on people*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- DANN, G.; NASH, D. y PEARCE, P. (1988), «Methodology in tourism research», *Annals of Tourism Research*, 15, 1-28.
- DANZIGER, K. (1997), *Naming the mind: How psychology found its language*, Londres, Sage.
- DARLEY, J. M. y BATSON, C. D. (1973), «From Jerusalem to Jericho: A study of situational and dispositional variables in helping behavior», *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 100-108.
- DARLEY, J. M. y LATANÉ, B. (1968), «Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility», *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.
- DARLINGTON, R. B. y MACKER, C. F. (1966), «Displacement of guilt-produced altruistic behavior», *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 442-443.
- DAVIES, G.; LLOYD-BOSTOCK, S.; McMURRAN, M. y WILSON, C. (eds.) (1996), *Psychology, Law, and Criminal Justice*, Berlín, Walter de Gruyter.
- DAWKINS, R. (1976), *The selfish gene*, Oxford, Oxford University Press (existe traducción castellana, *El gen egoísta*, Barcelona, Labor; y en inglés una edición revisada, 1989).
- DEAN, A. y LIN, N. (1977), «The stress-buffering role of social support: Problems and prospects for systematic investigation», *Journal of Nervous and Mental Disease*, 165, 403-417.
- DEAUX, K. y WRIGHTSMAN, L. S. (1984), *Social Psychology in the 80*, Monterey, Calif., Brooks/Cole Publishing Co.
- DEHESA, G. de la (1995), «Ciencia y racismo», *Claves de Razón Práctica*, 57, 52-61.
- DELCLAUX, I. (1985), «El método», en J. F. Morales (ed.), *Metodología y teoría de la psicología*, págs. 57-76. Madrid, UNED.
- DE LEÓN, P. H.; FRANK, R. G. y WEDDING, D. (1995), «Health psychology and public policy: The political process», *Health Psychology*, 14, 493-499.
- DELEULE, D. (1972), *La psicología: Mito científico*, Barcelona, Anagrama.
- DENZIN, N. K. (1970), «The methodologies of symbolic interaction: A critical review of research technique», en Stone and Farberman (eds.), *Social Psychology through symbolic interaction*, Walham, Mass., Serox College Publish.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (eds.) (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage.
- DE PAÚL, P. (1996), *El Tribunal del Jurado desde la Psicología Social*, Madrid, Siglo XXI.
- DE PAULO, B. M.; KENNY, D. A.; HOOVER, C. W.; WEBB, W. y OLIVER, P. V. (1987), «Accuracy of person perception: Do people know what kinds of impressions they convey?», *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 303-315.
- DESCHAMPS, J. C. y DEVOS, T. (1996), «Relaciones entre identidad social e identidad personal», en J. F. MORALES y cols. (eds.), *Identidad social*, págs. 39-55. Valencia, Promolibro.
- DESFORGES, D. M.; LORD, C. G.; RAMSEY, S. L.; MASON, J. A.; VAN LEUWEN, M. D. y cols. (1991), «Effects of structured cooperative contact on changing negative attitudes toward stigmatized social groups», *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 531-544.
- DEUTSCH, M. (1983), «¿Qué es la Psicología Política?», *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 2, 239-256.

- DEUTSCH, M. y COLLINS, M. M. (1951), *Interracial housing: A psychological evaluation of a social experiment*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- DEUTSCH, M. y GERARD, H. B. (1955), «A study of normative and informational influence upon individual judgments», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 629-636.
- DEUTSCH, M. y KRAUSS, R. M. (1970), *Teorías en psicología social*, Buenos Aires, Paidós.
- DEUTSCH, F. M. (1990), «Status, sex, and smiling: The effect of role on smiling in men and women», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 531-540.
- DEVINE, P. G. (1995), «Prejudice and outgroup perception», en A. Tesser (ed.), *Advances Social Psychology*, págs. 467-524, Nueva York, Mc Graw-Hill.
- DÍAZ, P. y LICERAS, D. (1996), «La creación de empleo y la mejora de la competencia», *El País*, 7 de mayo, pág. 56.
- DIENER, E. y WALLBOM, M. (1976), «Effects of self-awareness on antinormative behavior», *Journal of Research in Personality*, 10, 107-111.
- DILLARD, J. P.; HUNTER, J. E. y BURGOON, M. (1984), «Sequential-request persuasive strategies: Metaanalysis of foot-in-the-door and door-in-the-face», *Human Communication Research*, 10, 461-488.
- DILTHEY, W. (1883), *Introducción a las ciencias del espíritu*, México, FCE, 1949.
- DI MATTEO, M. R. (1979), «A social psychological analysis of patient-physician rapport: Toward a science of the art of medicine», *Journal of Social Issues*, 35, 34-59.
- DION, K. L. y DION, K. K. (1973), «Correlates of romantic love», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 51-56.
- (1988), «Romantic love, Individual and cultural perspectives», en R. J. Sternberg y M. L. Barnes (eds.), *The psychology of love*, New Haven, Conn., Yale University Press.
- DION, K. L.; BERSCHIED, E. y WALSTER, E. H. (1972), «What is beautiful is good», *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 285-290.
- DI TROCCHIO, F. (1995), *Las mentiras de la ciencia: ¿Por qué y cómo engañan los científicos?*, Madrid, Alianza (original, 1993).
- DOBSON, A. (1997), *Pensamiento político verde: Una nueva ideología para el siglo XXI*, Barcelona, Paidós.
- DOISE, W. (1980), «Levels of explanation in the European Journal of Social Psychology», *European Journal of Social Psychology*, 10, 213-231.
- (1982), *L'explication en Psychologie Sociale*, París, PUF.
- (1992), «Tensiones y explicaciones en psicología social experimental», en D. Páez y cols. (eds.), *Teoría y método en psicología social*, págs. 66-106, Barcelona, Anthropos.
- DOISE, W.; DESCHAMPS, J. C. y MUGNY, G. (1980), *Psicología Social*, Barcelona, Ed. Hispano-Europea.
- DOLLARD, J.; DOOB, L.; MILLER, N. E.; MOWRER, O. H. y SEARS, R. R. (1939), *Frustration and aggression*, New Haven, Yale University Press.
- DOMS, M. y VAN AVERMAET, E. (1982), «The conformity effect: A timeless phenomenon», *Bulletin of the British Society*, 35, 383-385.
- DOMS, M. y MOSCOVICI, S. (1985), «Innovación e influencia de las minorías», en S. Moscovici *Psicología Social*, págs. 71-116, Barcelona, Paidós.
- DOOB, L. (1947), «The behavior of attitudes», *Psychological Review*, 54, 135-156.
- DOTY, R. M.; PETERSON, B. E. y WINTER, D. G. (1991), «Threat and authoritarianism in the United States», 1978-1987, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 629-640.

- DOVIDIO, J. F. (1991), «The empathy-altruism hypothesis: Paradigm and promise», *Psychological Inquiry*, 2, 126-128.
- DRISCOLL, R.; DAVIS, K. E. y LIPETZ, M. E. (1974), «Parental interference and romantic love», *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 1-10.
- DUBY, G. y PERROT, M. (eds.) (1994), *Historia de las mujeres*, 5 vols. Barcelona, Círculo de Lectores.
- DUNCAN, B. (1976), «Differential perception and attribution of intergroup violence», *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 590-598.
- DUNLOP, J. (1993), «Lessons from Environmental Education in industrialised countries», en H. Schneider (ed.), *Environmental Education: An approach to sustainable development*, París, OECD.
- DUPUY, J. P. y ROBERT, J. (1979), *La traición de la opulencia*, Barcelona, Gedisa.
- DURKIN, K. (1990), «La naturaleza social del desarrollo social», en M. Hewstone y cols. (eds.), *Introducción a la psicología social: Una perspectiva europea*, págs. 54-72, Barcelona, Ariel.
- DUTTON, D. G. y ARON, A. P. (1974), «Some evidence for heightened sexual attraction under conditions of high anxiety», *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 510-517.
- (1989), «Romantic attraction and generalized liking for others who are sources of conflict-based arousal», *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 246-257.
- EAGLY, A. H. (1992), «Uneven progress, Social Psychology and the study of attitudes», *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 693-710.
- EAGLY, A. H. y CHAIKEN, S. (1993), *The psychology of attitudes*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich.
- EAGLY, A. H. y CROWLEY, M. (1986), «Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature», *Psychological Bulletin*, 100, 283-308.
- EAGLY, A. H. y HIMMERFARB, S. (1978), «Attitudes and Opinions», *Annual Review of Psychology*, 29, 517-554.
- EBERLE, T. S. (1993), «Social psychology and the sociology of knowledge», *Revista de Psicología Social*, 8, 5-13.
- ECHEVARRÍA, A. (1991), *Psicología social sociocognitiva*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- ECHEVARRÍA, A.; GARAIGORDOBIL, M. T.; GONZÁLEZ, J. L. y VILLARREAL, M. (1995), *Psicología Social del prejuicio y del racismo*, Madrid, CEURA.
- ECHEBARRÍA, A. y PÁEZ, D. (1989), *Emociones: Perspectivas psicosociales*, Madrid, Fundamentos.
- EDWARDS, A. L. y KILPATRICK, F. P. (1978), «Una técnica para elaborar escalas de actitudes», en G. Summers, *Medición de actitudes*, págs. 262-271, México, Trillas (original, 1948).
- EDWARDS, D. (1996), *Discourse and cognition*, Londres, Sage.
- EDWARDS, D. y POTTER, J. (1992), *Discursive psychology*, Londres, Sage.
- EDWARDS, J. (1997), «El buen uso de Séneca», *El País*, Sábado 22 de marzo de 1997 (Suplemento cultural «Babelia»).
- EFRAN, M. G. (1974), «The effect of physical appearance on the judgment of guilt, interpersonal attraction, and severity of recommended punishment in a simulated jury task», *Journal of Research in Personality*, 8, 45-54.
- EISENBERG, N.; FABES, R. A.; SCHALLER, M.; MILLER, P.; CARLO, G.; POULIN, R.; SHEA, C. y SHELL, R. (1991), «Personality and socialization correlates of vicarious emotional responding», *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 459-470.

- EISENBERG, P. y LAZARSFELD, P. (1938), «The psychological effects of unemployment», *Psychological Bulletin*, 35, 358-390.
- EKMAN, P. (1992), «An argument for basic emotions», *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- EKMAN, P. y DAVIDSON, R. (eds.) (1994), *Fundamental questions about emotions*, Nueva York, Oxford University Press.
- EKMAN, P. y FRIESEN, W. V. (1969), «The repertoire of non verbal behavior», *Semiótica*, 1, 49-98.
- ELLSWORTH, P. C.; CARLSMITH, J. M. y HENSON, A. (1972), «The stare as stimulus to flight in human subjects», *Journal of Personality and Social Psychology*, 212, 302-311.
- ENNIS, J. G. (1992), «The social organization of sociological knowledge: Modeling the intersection of specialities», *American Sociological Review*, 57, 259-265.
- EHRlich, D.; GUTTMAN, I.; SCHONBACH, P. y MILLS, J. (1957), «Post-decision exposure to relevant information», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, 98-102.
- ERON, L. D. (1987), «The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism», *American Psychologist*, 42, 425-442.
- ERON, L. D. y HUESMANN, L. R. (1980), «Adolescent aggression and television», *Annals of the New York Academy of Sciences*, 347, 319-331.
- ERON, L. D. y HUESMANN, L. R. (1984), «The control of aggressive behavior by changes in attitudes, values, and the conditions of learning», en R. J. Blanchard y C. Blanchard (eds.), *Advances in the study of aggression*, vol. 1, Orlando, Fla, Academic Press.
- ERON, L. D. y HUESMANN, L. R. (1985), «The role of television in the development of prosocial and antisocial behavior», en D. Olweus, M. Radke-Yarrow y J. Block (eds.), *Development of antisocial and prosocial behavior*, Orlando, Fla, Academic Press.
- ERON, L. D.; WALDER, L. O. y LEFKOWITZ, M. M. (1971), *Learning of aggression in children*, Boston, Little Brown.
- FARR, R. M. (1986), «Las representaciones sociales», en S. Moscovici (ed.), *Psicología Social*, vol. 2, págs. 495-506, Barcelona, Paidós.
- FARR, R. (1991), «The long past and the sort history of social psychology», *European Journal of Social Psychology*, 21, 371-380.
- (1996), *The roots of modern social psychology*, Oxford, Blackwell.
- FARRINGTON, D. P. (1996), «Psychosocial influences on the development of antisocial personality», en G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurrin y C. Wilson (eds.), *Psychology, Law and Criminal Justice*, Berlín, Walter de Gruyter.
- FAUCHEUX, C. (1976), «Cross-cultural research in Experimental Social Psychology», *European Journal of Social Psychology*, 6, 269-322.
- FAUCHEUX, C. y MOSCOVICI, S. (1967), «Le style de comportement d'une minorité et son influence sur les réponses d'une majorité», *Bulletin du CERP*, 16, 337-360.
- FAZIO, R. H.; ZANNA, M. P. y COOPER, J. (1977), «Dissonance and self-perception, An integrative view of each theory's proper domain of application», *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 464-479.
- FEIERABEND, I. y FEIERABEND, R. (1968), «Conflict, crisis, and collision: A study of international stability», *Psychology Today*, 26-32 y 69-70.
- (1972), «Systemic conditions of political aggression: An application of frustration-aggression theory», en I. K. Reierabend, R. L. Feierabend y T. R. Gurr (eds.), *Anger, violence, and politics, Theories and research*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

- FEINGOLD, A. (1990), «Gender differences in effects of physical attractiveness on romantic attraction: A comparison across five research paradigms», *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 981-993.
- FEINGOLD, A. (1991), «Sex differences in the effects of similarity and physical attractiveness on opposite-sex attraction», *Basic and Applied Social Psychology*, 12, 357-367.
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (1996), «Evaluación ecopsicológica de los estilos de vida», en G. Buela-Cassal, V. E. Caballo y J. C. Sierra (eds.), *Manual de evaluación en Psicología Clínica y de la Salud*, Madrid, Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ DOLS, J. M. (1980), «Obediencia institucional en el laboratorio», *Estudios de Psicología*, 2, 56-63.
- (1990), *Patrones para el diseño de la psicología social*, Madrid, Morata.
- (1992), «On the concept of emotion: A methodological proposal», *Revista de Psicología Social*, 7, 125-134.
- (1994), «Emociones», en J. F. Morales y cols., *Psicología Social*, cap. 12. Madrid, McGraw-Hill.
- FERNÁNDEZ-RAÑADA, A. (1995), *Los muchos rostros de la ciencia*, Oviedo, Nobel.
- FERRATER MORA, J. (1976), *Diccionario de filosofía abreviado*, Barcelona, Edhasa.
- FESHBACH, N. y FESHBACH, S. (1982), «Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations», *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399-413.
- FESHBACH, S. y ZAGRODZKA, J. (eds.) (1997), *Aggression: Biological, developmental, and social perspectives*, Nueva York, Plenum Publishing Corporation.
- FESTINGER, L. (1950), «Informal social communication», *Psychological Review*, 57, 271-282.
- (1953), «An analysis of compliant behavior», en Sherif y Wilson (eds.), *Group relations at the crossroads*, Nueva York, Harper.
- (1954), «A theory of social comparison processes», *Human Relations*, 7, 117-140.
- (1975), *Teoría de la disonancia cognoscitiva*, Madrid, Instituto de la Opinión Pública (original, 1957).
- (1980), «Looking backward», en L. Festinger (ed.), *Retrospections on Social Psychology*, págs. 236-254, Nueva York, Oxford University Press.
- (1983), *The human legacy*, Nueva York, Columbia University Press.
- FESTINGER, L. y CARLSMITH, J. M. (1959), «Cognitive consequences of forced compliance», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.
- FESTINGER, L.; RIECKEN, H. y SCHACHTER, S. (1956), *When prophecy fails*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- FESTINGER, L.; SCHACHTER, S. y BACK, K. (1950), *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing*, Nueva York, Harper and Bros.
- FETERABEND, P. K. (1976), *Against Method*, Nueva York, Humanities Press.
- FHANER, G. y HANE, M. (1979), «Seat belts, Opinion effects of law-induced use», *Journal of Applied Psychology*, 64, 205-212.
- FIEDLER, K. (1991), «The tricky nature of skewed frequency tables: An information loss account of distinctiveness-biased illusory correlations», *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 24-36.
- FISH, R. y DANIEL, H. D. (1982), «Research and publication trends in Experimental Social Psychology», 1971-1980, *European Journal of Social Psychology*, 12, 395-412.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975), *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*, Reading, Mass., Addison-Wesley.

- FISHER, S. y LUBIN, A. (1958), «Distance as a determinant or influence in a two-person social interaction situation», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56, 230-238.
- FISKE, S. T. (1992), «Thinking is for doing: Portraits of social cognition from daguerrotype to laserphoto», *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 877-889.
- (1993), «Social cognition and social perception», *Annual Review of Psychology*, 44, 155-194.
- FISKE, S. T. y RUSCHER, J. B. (1993), «Negative interdependence and prejudice, Whence the affect?», en D. M. Mackie y D. L. Hamilton (eds.), *Affect, cognition, and stereotyping, Interactive processes in group perception*, San Diego, CA, Academic Press.
- FISKE, S. Y. y TAYLOR, S. E. (1991), *Social Cognition*, «Nueva York», McGraw-Hill.
- FLAMENT, C. (1959a), «Ambigüité du stimulus, incertitude de la réponse et processus d'influence sociale», *Année Psychologique*, 59, 73-91.
- (1959b), Modèle stratégique des processus d'influence sociale sur les jugements perceptifs, *Psychologie Française*, 4, 91-101.
- FLAX, J. (1987), «Postmodernism and gender relationships in feminist theory», *Signs*, 12, 621-643.
- FOA, E. B. y FOA, U. G. (1980), «Resource theory: Interpersonal behavior as exchange», en K. J. Gergen (ed.), *Social exchange: Advances in theory and research*, págs. 77-94, Nueva York, Plenum Press.
- FONTA, E. (1995), *El tiempo libre y la infancia, La intervención preventiva en situaciones de riesgo psicosocial*, Tesis Doctoral, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- FORGAS, J. P. (1992), «Affect and social perception, Research evidence and integrative theory», *European Review of Social Psychology*, 3, 183-223.
- FORGAS, J. P. y MOYLAN, S. J. (1987), «After the movies: The effects of transient mood states on social judgements», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13, 478-489.
- FOUCAULT, M. (1978), *Historia de la sexualidad*, Madrid, Siglo XXI (original, 1976).
- (1988), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI (original, 1969).
- FRANCES, J. (1979), «Sex differences in nonverbal behavior», *Sex Roles*, 5, 519-535.
- FRANK, J. (1982), «Therapeutic components shared by all psychotherapies», en J. H. Harvey y M. M. Parks (eds.), *The master lecture series, vol. 1. Psychotherapy research and behavior change*, Washington, DC, American Psychological Association.
- FRANK, M. G. y GILOVICH, T. (1988), «The dark side of self and social perception: Black uniforms and aggression in professional sports», *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 74-85.
- FREEDMAN, J. L. (1988), «Television violence and aggression: What the evidence shows», en S. Oskamp (ed.), *Television as a social issue: Applied social psychology annual*, vol. 8, Newbury Park, CA, Sage.
- FREEDMAN, J. L. y FRASER, S. (1966), «The foot in the door technique», *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 195-202.
- FREEDMAN, J. L.; WALLINGFORD, S. y BLESS, E. (1967), «Compliance without pressure: The effect of guilt», *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 117-124.
- FRIEZE, I. H.; OLSON, J. E. y RUSSELL, J. (1991), «Attractiveness and income for men and women in management», *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 1039-1057.

- FROMM, E. (1941), *El miedo a la libertad*, Buenos Aires, Paidós, 1976.
- FUERTES, A. (1993), «Enamoramiento y amor en la adolescencia y la vida adulta», en M. J. Ortiz y S. Yáñez (eds.), *Teoría del apego y relaciones afectivas*, Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- FULTZ, J.; BATSON, C. D.; FORTENBACH, V. A., MCCARTHY, P. M. y VARNEY, L. L. (1986), «Social evaluation and the empathy-altruism hypothesis», *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 761-769.
- FULTZ, J. y CIALDINI, R. B. (1995), «Determinantes situacionales y de personalidad de la cantidad y la calidad de la ayuda», en R. A. Hinde y J. Groebel (eds.), *Cooperación y conducta prosocial*, Madrid, Visor, págs. 157-168.
- FURET, F. (1995), *El pasado de una ilusión: Ensayo sobre la idea comunista en el siglo XX*, México, F.C.E.
- FURNHAM, A. y GUNTER, B. (1984), «Just world beliefs and attitudes towards the poor», *British Journal of Social Psychology*, 23, 265-269.
- GAERTNER, S. L.; MANN, J. A.; DOVIDIO, J. F.; MURRELL, A. J., y POMARE, M. (1990), «How does cooperation reduce intergroup bias?», *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 692-704.
- GARCÍA, J. (1995), «Los prejuicios del interaccionismo: Espacio, modernidad y ambivalencia», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 71/72, 201-223.
- GARCÍA, CALVO, A. (1994), «Progreso por ferrocarril, regreso por carretera», *Archipiélago*, 18/19, 43-50.
- GARCÍA MESEGUER, A. (1984), *Lenguaje y discriminación sexual*, Barcelona, ed. Montesinos.
- GARCÍA MIRA, R. (1997), «Evaluación ambiental y psicología», *Papeles del Psicólogo*, 67, 44-48.
- GARCÍA MIRA, R.; SABUCEDO, J. M. y ARCE, C. (1996), «Evaluación de la calidad ambiental urbana», *Revista de Psicología Social*, 11, 235-252.
- GARFINKEL, H. (1964), «Studies of the routine grounds of everyday activities», *Social Problems*, 11, 225-250.
- GARRIDO, A. (1992), *Consecuencias psicosociales de las transiciones de los jóvenes a la vida activa*, Madrid, Editorial Complutense.
- GARRIDO, E. (1982), «La psicología social, cronista científico», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37, 569-583.
- (1993), «La psicología de las sentencias judiciales en delitos sexuales», en M. García (ed.), *Psicología social aplicada en los procesos jurídicos y políticos*, págs. 15-31, Sevilla, Eudema.
- GARRIDO, E. y HERRERO, C. (1995), «Fiscales y jueces: Concordancia entre percepción y realidad», en E. Garrido y C. Herrero (eds.), *Psicología política, jurídica y ambiental*, págs. 269-281, Salamanca, Eudema.
- GARZÓN, A. (1985a), *Psicología Judicial*, Valencia, temas Monográficos del Boletín de Psicología, núm. 1.
- (1985b), «Psicología social e intervención social», *Revista de Investigación Psicológica*, 3, 47-83.
- (1988), «Psicohistoria y psicología política», en J. Seoane y A. Rodríguez González (eds.), *Psicología Política*, págs. 179-305, Madrid, Pirámide.
- GARZÓN, A. y SEOANE, J. (1988), «Dimensiones políticas en psicología judicial», en J. Seoane y A. Rodríguez González (eds.), *Psicología Política*, págs. 306-330, Madrid, Pirámide.
- GAVIRIA, M. (1994), «Elogio de la sensualidad y eficacia de la bicicleta», *Archipiélago*, 18/19, 109-113.
- GAZZANIGA, M. S. (1993), *El cerebro social*, Madrid, Alianza (original, 1985).

- GEEN, R. G. y THOMAS, S. L. (1986), «The immediate effects of media violence on behavior», *Journal of Social Issues*, 42, 7-28.
- GEORGOUDI, M. (1983), «Modern dialectics in social psychology: A reappraisal», *European Journal of Social Psychology*, 13, 77-93.
- GEORGOUDI, M. y ROSNOW, R. L. (1985a), «Notes toward a contextualist understanding of social psychology», *Journal of Communication*, 1, 5-22.
- (1985b), «The emergence of contextualism», *Journal of Communication*, 35, 76-88.
- GERARD, H. B.; WILHELMY, R. A. y CONNOLLEY, E. S. (1968), «Conformity and group size», *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 79-82.
- GERBNER, G.; CROSS, L.; MORGAN, M. y SIGNORELLI, N. (1980), «The “mainstreaming” of America, Violence profile» núm. 11, *Journal of Communication*, 30, 10-29.
- GERGEN, K. J. (1973), «Social psychology as history», *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 309-320.
- (1982), *Toward transformation in social knowledge*, Nueva York, Springer.
- (1984), Aggression as discourse, en Y. Mummendey (ed.), *Social psychology of aggression*, págs. 51-68, Nueva York, Springer Verlag.
- (1985a), «Social pragmatics and the origin of psychological discourse», en K. J. Gergen y K. J. Davis (eds.), *The social construction of the person*, Nueva York, Springer Verlag.
- (1985b), «The social constructionist movement in modern psychology», *American Psychologist*, 40, 266-275.
- (1989), «La psicología posmoderna y la retórica de la realidad», en T. Ibáñez (ed.), *El conocimiento de la realidad social*, Barcelona, Sendai.
- (1992a), *El yo saturado*, Barcelona, Paidós (original, 1991).
- (1992b), «Toward a postmodern psychology», en S. Kvale (ed.), *Psychology and postmodernism*, Londres, Sage.
- (1996), *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*, Barcelona, Paidós (original, 1994).
- GERGEN, K. J. y DAVIS, K. A. (eds.) (1985), *The social construction of person*, Nueva York, Springer-Verlag.
- GERGEN, K. J. y GERGEN, M. M. (eds.) (1984), *Historical Social Psychology*, Hillsdale, N. J., LEA.
- GERMANI, G. (1971), *Estudios sobre sociología y psicología social*, Buenos Aires, Paidós.
- GETZELS, J. W. (1969), «A social psychology of education», en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *Handbook of social psychology*, 2.^a ed., vol. 5, Addison-Wesley, Reading Mass.
- GIDDENS, A. (1987), *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu (original, 1967).
- (1993), *Las consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza (original, 1990).
- (1995a), *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Madrid, Península.
- (1995b), *La transformación de la intimidad*, Madrid, Cátedra.
- GIL, F.; LEÓN, J. M. y JARANA, L. (eds.), *Habilidades sociales y salud*, Madrid, Eudema.
- GILBERT, D. T. y HIXON, J. G. (1991), «The trouble of thinking: Activation and application of stereotypic beliefs» *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 509-517.
- GILES, H. y ROBINSON, W. P. (1990), *Handbook of language and social psychology*, Nueva York, John Wiley and Sons.

- GILMOUR, R. y DUCK, S. (1986), *The emerging field of personal relationships*, Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- GILOVICH, T. (1991), *How we know what isn't so: The fallability of human reason in everyday life*, Nueva York, Free Press.
- GIMÉNEZ, A. (1995), «Lenguaje», en L. Gómez Jacinto y J. M. Canto Ortiz (eds.), *Psicología Social*, Madrid, Eudema.
- GINSBURG, G. P.; BRENNER, M. y VON CRANACH, M. (eds.) (1985), *Discovery strategies in the psychology of action*, Londres, Academic Press.
- GIROUX, H. A. (1992), «La pedagogía de los límites y la política del posmodernismo», en H. A. Giroux y R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, págs. 131-163, Barcelona, El Roure Editorial.
- (1993), *Curriculum discourse as postmodernism critical practice*, Geelong, Victoria, Deakin University (original, 1990).
- GLEESON, D. y EKBEN, M. (1976), «Meaning in context: Notes toward a critique of ethnomethodology», *British Journal of Sociology*, 27, 474-483.
- GLICK, D.; GOTTESMAN, D. y JOLTON, J. (1989), «The fault is not in the stars: Susceptibility of skeptics and believers in astrology to the Barnum effect», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 572-583.
- GOBINEAU, A. de (1854), *Essai sur l'inégalité de races humaines*, París, Firmin-Didot Imprimeurs-Editeurs.
- GOETHALS, G. R.; MESSICK, D. M. y ALLISON, S. T. (1991), «The uniqueness bias; Studies of constructive social comparison», en J. Suls y T. A. Wills (eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research*, Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- GOETZ, J. P. y Lecompte, M. D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata (original, 1984).
- GOFFMAN, E. (1970a), *Estigma*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1970b), *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1971a), *La presentación de la personas en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1971b), *Ritual de la interacción*, Buenos Aires, ed. Tiempo Contemporáneo.
- (1979), *Relaciones en público: Microestudios de orden público*, Madrid, Alianza.
- GOLEMAN, D. (1996), *La inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- GÓMEZ JACINTO, L. (1995), «Psicología social del turismo», en M. T. Vega y M. C. Taberero (eds.), *Psicología Social de la educación y de la cultura, ocio, deporte y turismo*, págs. 245-272, Salamanca, Eudema.
- GONZÁLEZ, L. (1993), «La agresividad humana como fenómeno sobredeterminado: Teorías biológicas y psicosociales», en L. González y cols., *Signos y cultura de la violencia: Una investigación en el aula*, págs. 13-134, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- GONZÁLEZ BEDOYA, J. (1989), «Perelman y la retórica filosófica», en C. Perelman y Olbrechts-Tyteca (eds.), *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos.
- GOODY, E. (1995), «El aprendizaje de la conducta prosocial en sociedades igualitarias pequeñas desde un punto de vista antropológico», en R. A. Hinde y J. Groebel (1995), *Cooperación y conducta pro social*, Madrid, Visor, páginas 125-147.
- GORDILLO, M. V. (1996), *Desarrollo del altruismo en la infancia y la adolescencia. Una alternativa al modelo de Kohlberg*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- GOULDNER, A. (1960), «The norm of reciprocity: A preliminary statement», *American Sociological Review*, 25, 161-178.
- GRACIA, E.; MUSITU, G. y HERRERO, J. (1993), «La comunicación desde la teoría de

- sistemas», en G. Musitu (ed.), *Psicología de la comunicación humana*, págs. 39-60, Buenos Aires, Lumen.
- GRACIA, F.; RAMOS, J. y PEIRÓ, J. M. (1996), «Aspectos temporales del trabajo», en J. M. Peiró y F. Prieto (eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo. I: La actividad laboral y su contexto*, Madrid, Síntesis.
- GRAUMANN, C. F. (1988), «From knowledge to cognition», en D. Bar-Tal y A. Kruglanski (eds.), *The social psychology of knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1990), «Introducción a una historia de la psicología social», en M. Hewstone y cols. (eds.), *Introducción a la psicología social: Una perspectiva europea*, páginas 21-35, Barcelona, Ariel.
- (1995), «History of social psychology», en ASR, Manstead y M. Hewstone (eds.), *The Blackwell Encyclopaedia of Social Psychology*, págs. 301-306. Oxford, Blackwell.
- GRAY, C.; RUSSELL, P. y BLOCKEY, S. (1991), «The effects upon helping behaviour of wearing pro-gay identification», *British Journal of Social Psychology*, 30, 171-178.
- GRAY, J. D. y SILVER, R. C. (1990), «Opposite sides of the same coin: Former spouses' divergent perspectives in coping with their divorce», *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1180-1191.
- GREEN, C. D. (1992), «Is unified positivism the answer to psychology's disunity?», *American Psychologist*, 47, 1057-1058.
- GREEMBERG, M. S. (1980), «A theory of indebtedness», en K. J. Gergen (ed.), *Social exchange, Advances in theory and research*, págs. 3-26, Nueva York, Plenum Press.
- GREENBERG, J.; PYSZCZYNSKI, T.; SOLOMON, S.; ROSENBLATT, A.; VEEDER, M.; KIRKLAND, S. y LYON, D. (1990), «Evidence for terror management theory. II: The effects of mortality salience on reactions to those who threaten or bolster the cultural worldview», *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 308-318.
- GREENWALD, A. G. (1968), «Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change», en A. G. Greenwald, T. C. Brock y T. M. Ostrom (eds.), *Psychological foundations of attitudes*, Nueva York, Academic Press.
- GREENWALD, A. G. (1990), *What cognitive representation underlie prejudice?*, presentación ante la Convención de la American Psychological Association.
- GREENWALD, A. G.; CARNOT, C. G.; BEACH, R. y YOUNG, B. (1987), «Increasing voting behavior by asking people if they expect to vote», *Journal of Applied Psychology*, 72, 315-318.
- GRISSEZ, J. (1977), *Métodos de la psicología social*, Madrid, Morata (original, 1975).
- GROH, D. (1986), «Collective behavior from the 17th to the 20th Century, Change of phenomena, change of perception, or no change at all? Some preliminary reflections», en G. F. Graumann y S. Moscovici (eds.), *Changing conceptions of crowd mind and behavior*, págs. 143-162, Nueva York, Springer-Verlag.
- GROSS, G. (1983), «Selección artificial» en N. Armistead (ed.), *La reconstrucción de la psicología social*, págs. 41-50, Barcelona, ed. Hora (original, 1974).
- GROVE, J. R.; HANRAHAN, S. J. y MCINMAN, A. (1991), «Success/failure bias in attributions across involvement categories in sport», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 93-97.
- GRUMAN, J. C. y SLONA, R. P. (1983), «Disease as justice: Perceptions of the victims of physical illness», *Basic and Applied Social Psychology*, 4, 39-46.
- GUHA, R. y MARTÍNEZ-ALIER, J. (1997), *Varieties of environmentalism: Essays North and South*, Londres, Earthscan.

- GUIL, A. y cols. (1992), *La interacción social en educación: Una introducción a la Psicología Social de la Educación*, Sevilla, Sedal.
- (ed.) (1997), *Psicología social de las organizaciones educativas*, Sevilla, Kronos.
- GUIMOND, S. y TOUGAS, F. (1996), «Sentimientos de injusticia y acciones colectivas: La privación relativa», en R. Y. Bourhis y J. P. Leyens (eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*, págs. 171-193, Madrid, McGraw-Hill.
- GUTHRIE, E. R. (1946), «Psychological facts and psychological theory», *Psychological Bulletin*, 43, 1-19.
- GUTTMAN, L. (1950), «The basis for scalogram analysis», en S. A. Stouffer y cols. (eds.), *Measurement and prediction*, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- HABERMAS, J. (1982), *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus (original, 1968).
- (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus (2 vols.).
- (1991), *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus.
- HACKER, F. (1973), *Agresión*, Barcelona-México, Grijalbo.
- HALL, C. S. y LINDZEY, G. (1968), «The relevance of Freudian psychology and related viewpoints for the social sciences», en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *Handbook of Social Psychology*, vol. 1, págs. 245-319, Massachusetts, Addison-Wesley.
- HALL, J. A. (1985), «Male and female nonverbal behavior», en A. W. Siegman y S. Feldstein (ed.), *Multichannel integrations on nonverbal behavior*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- HAMILTON, W. D. (1964), «The genetical evolution of social behavior», I and II, *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1-52.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994), *Etnografía, Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós (original, 1983).
- (1995), *Ethnography: Principles in practice* (2.^a ed.), Londres, Routledge.
- HANSBERG, O. (1996), *La diversidad de las emociones*, México, FCE.
- HARITOS-FATOUROS, M. (1988), «The official torturer: A learning model for obedience to the authority of violence», *Journal of Applied Social Psychology*, 18, 1107-1120.
- HARRÉ, R. (1982), *El ser social*, Madrid, Alianza (original, 1979).
- (ed.) (1986), *The social construction of emotions*, Oxford, Basil Blackwell.
- HARRÉ, R. y SECORD, P. F. (1972), *The explanation of social behavior*, Oxford, Basil Blackwell.
- HARRÉ, R. y STEARNS, P. (eds.) (1995), *Discursive psychology in practice*, Londres, Sage.
- HARVEY, D. (1990), *The condition of postmodernity*, Oxford y Cambridge, MA, Blackwell.
- HARVEY, J. H.; TOWN, J. P. y YARKIN, K. L. (1981), «How fundamental is the fundamental attribution error?», *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 346-349.
- HATFIELD, E. y WALSTER, G. M. (1981), *A new look at love*, Reading, Addison-Wesley.
- HAYES, N. J. (1995), *Psychology in perspective*, Basingstoke, Mcmillan.
- (ed.) (1997), *Doing qualitative analysis in psychology*, Hove (Sussex), Erlbaum.
- HEAL, J. (1995), «Altruismo», en R. A. Hinde y J. Groebel (1995), *Cooperación y conducta prosocial*, Madrid, Visor, págs. 181-193.
- HEAROLD, S. (1986), «A synthesis of 1943 effects of television on social behavior», en G. Comstock (ed.), *Public communication and behavior*, vol. 1, Orlando, Fl, Academia Press.

- HEIDER, F. (1946), «Attitudes and cognitive organization», *Journal of Psychology*, 21, 107-112.
- (1958), *The psychology of interpersonal relations*, Nueva York, Wiley.
- HEINZ, P. (1968), *Los prejuicios sociales*, Madrid, Tecnos (original, 1957).
- HEISENBERG, W. (1957), *La imagen de la naturaleza en la física actual*, Barcelona, Seix Barral.
- HENDRICK, C. y HENDRICK, S. (1993), *Romantic Love*, Newbury Park, CA, Sage.
- HENLEY, N. M. (1977), *Body politics: Power, sex, and nonverbal communication*, Nueva York, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- HENNIGAN, K. M.; DEL ROSARIO, M. L.; HEALTH, L.; COOK, T. D.; WHARTON, J. D. y CALDER, B. J. (1982), «Impact of the introduction of television on crime in the United States: Empirical findings and theoretical implications», *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 461-477.
- HEPWORTH, J. T. y WEST, S. G. (1988), «Lynchings and the economy: A time-series reanalysis of Hovland and Sears» (1940), *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 239-247.
- HERNÁNDEZ, B. (1997), «Psicología ambiental: La relación persona-medio ambiente», *Revista de Psicología Social Aplicada*, 7, 5-13.
- HERNÁNDEZ, B.; MARTÍNEZ, J. y SUÁREZ, E. (1994), *Psicología Ambiental y responsabilidad ecológica*, Las Palmas, Universidad de Las Palmas.
- HERNÁNDEZ, B.; SUÁREZ, E. y MARTÍNEZ, J. (1997), «Actitudes y creencias sobre el medio ambiente en la conducta ecológica responsable», *Papeles del Psicólogo*, 67, 48-54.
- HESS, R. D.; SELTZER, L. F. y SHLIEN, A. (1965), «Pupil response of hetero and homosexual males to pictures of men and women: A pilot study», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 70, 165-168.
- HEWSTONE, M. (1992), *La atribución causal: Del proceso cognitivo a las creencias cognitivas*, Buenos Aires, Paidós.
- HEWSTONE, M.; STROEBE, W.; CODOL, J. P. y STEPHENSON, G. M. (eds.) (1990), *Introducción a la psicología social: Una perspectiva europea*, Barcelona, Ariel (original, 1988).
- HIGGINS, E. T. y BARGH, J. A. (1987), «Social cognition and social perception», *Annual Review of Psychology*, 38, 369-425.
- HIGHBEE, K. L.; MILLARD, R. J. y FOLKMAN, J. R. (1982), «Social psychology research during the 1970s: Predominance of experimentation and college students», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 180-183.
- HIGHBEE, K. L. y WELLS, M. G. (1972), «Some research trends in social psychology during the 1960s», *American Psychologist*, 27, 963-966.
- HILL, C. T.; RUBIN, Z. y PEPLAU, L. A. (1976), «Breakups before marriage: The end of 103 affairs», *Journal of Social Issues*, 32, 147-168.
- HILTON, J. L. y DARLEY, J. M. (1991), «The effects of interaction goals on person perception», en M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 24, Nueva York, Academic.
- HINDE, R. A. (1990), «Etología y psicología social», en M. Hewstone y cols. (eds.), *Introducción a la psicología social: Una perspectiva europea*, págs. 36-53, Barcelona, Ariel.
- HINDE, R. A. y GROEBEL, J. (1995), *Cooperación y conducta prosocial*, Madrid, Visor.
- HINKLE, S.; BROWN, R. y ELY, P. G. (1992), «Procesos en la teoría de la identidad social: Limitaciones y condiciones restrictivas», *Revista de Psicología Social*, núm. monográfico, págs. 73-86.

- HINKLE, S. W. y TAYLOR, L. A. (1996), «Identidad social y aspectos de la creatividad social: Cambios a nuevas dimensiones de comparación intergrupala», en J. F. Morales y cols. (eds.), *Identidad social*, págs. 199-219, Valencia, Promolibro.
- HIRT, E. R. (1990), «Do I see only what I expect? Evidence for an expectancy-guided retrieval model», *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 937-951.
- HOBBSAWN, E. J. (1975), *The age of capital, 1848-1875*, Londres, Weidenfeld and Nicholson.
- HOFLING, C. K.; BROTZMAN, E.; DAIRYMPLE, S.; GRAVES, N. y PIERCE, C. M. (1966), «An experimental study in nurse-physician relationships», *Journal of Nervous and Mental Disease*, 143, 171-180.
- HOFSTEDE, G. (1980), *Culture's consequences: International differences in workrelated values*, Beverly Hills, CA, Sage.
- HOLLINGER, R. (1994), *Postmodernism and the Social Sciences*, California, Sage.
- HOLMBERG, D. y HOLMES, J. G. (1992), «Reconstruction of relationship memories: A mental models approach», en N. Schwarz y S. Sudman (eds.), *Autobiographical memory and the validity of retrospective reports*, Nueva York, Springer-Verlag.
- HOMANS, G. C. (1961), *Social behavior: Its elementary forms*, Nueva York, Harcourt, Brace and World.
- HOUSE, J. S. (1991), «Sociology, psychology and social psychology (and social science)», en C. W. Stephan, W. G. Stephan y T. F. Pettigrew (eds.), *The future of social psychology*, págs. 45-60, Nueva York, Springer-Verlag.
- HOVLAND, C. I.; HARVEY, O. J. y SHERIF, M. (1957), «Assimilation and contrast effects in reactions to communication and attitude change», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 244-252.
- HOVLAND, C. I.; JANIS, I. y KELLEY, H. (1953), *Communication and persuasion*, New Haven, Yale University Press.
- HOVLAND, C. I.; LUMSDAINE, A. A. y SHEFFIELD, F. D. (1949), *Experiments on mass communication*, Princeton University Press.
- HOVLAND, C. I. y SEARS, R. (1940), «Minor studies of aggression: Correlation of lynchings with economic indices», *Journal of Psychology*, 9, 301-310.
- HOVLAND, C. I. y WEISS, W. (1951), «The influence of source credibility on communication effectiveness», *Public Opinion Quarterly*, 15, 635-650.
- HUICI, C. (1984), «The individual and social functions of sex role stereotypes», en H. Tajfel (ed.), *The social dimension*, págs. 579-602, Cambridge, Cambridge University Press.
- HUNT, M. (1990), *The compassionate beast: What science is discovering about the humane side of human kind*, Nueva York, William Morrow.
- HUYSEN, A. (1990), «Mapping the postmodern», en L. J. Nicholson (ed.), *Feminism/postmodernism*, págs. 234-277, Nueva York, Routledge (original, 1984).
- IBÁÑEZ, J. (1985), *Del algoritmo al sujeto*, Madrid, Siglo XXI.
- IBÁÑEZ, T. (1982), «Aspectos del problema de la explicación en psicología social», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37, 161-171.
- (1982b), *Poder y libertad*, Barcelona, ed. Hora.
- (1985), «New Look» en *Psicología Social: Teoría de la acción y autoorganización*, Universidad Autónoma de Barcelona (Serie Monografías, núm. 1).
- (1986), «La teoría como fuente de realidad», *Actas de I Congreso Nacional de Psicología Social*, págs. 645-652. Granada.
- (1987a), «Pouvoir, conversion et changement social», en S. Moscovici y G. Mugny (eds.), *Psychologie de la conversion*, págs. 219-237, Cousset (Fribourg), ed. Delval.

- IBÁÑEZ, T. (1987b), «Por una psicología social del derecho», *Boletín de Psicología*, 15, 13-21.
- (1988a), *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai.
- (1988b), «Representaciones sociales: Teoría y método», en T. Ibáñez (ed.), *Las ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai.
- (1990), *Aproximaciones a la psicología social*, Barcelona, Sendai.
- (1991), «Naturaleza del conocimiento psicosocial construido por las revistas “estándar” de la disciplina», *Interacción Social*, 1, 45-64.
- (1992a), «La “tensión esencial” en psicología social», en D. Páez y cols., *Teoría y método en psicología social*, Barcelona, Anthropos.
- (1992b), «¿Cómo se puede no ser constructorista hoy en día?», *Revista de Psicoterapia*, 3, 17-27.
- (1994a), «La psicología social crítica: Discursos y práctica después de la modernidad», *Psique y Sociedad* (Nicaragua, Managua), 1, 6-11.
- (1994b), «Los paradigmas emergentes en psicología de las organizaciones», en A. Rodríguez Fernández (ed.), *Las organizaciones a debate: Una perspectiva psicosociológica*, Granada, Universidad de Granada.
- (1996), «Construccionismo y psicología», en A. Juan Gordo López y J. L. Linaza (eds.) (1996), *Psicologías, discursos y poder*, págs. 325-338, Madrid, Visor.
- IBÁÑEZ, T. e IÑIGUEZ, L. (1996), «Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada», en J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 57-82, Madrid, McGraw-Hill.
- (eds.) (1997), *Social Critical Psychology*, Londres, Sage.
- ICKES, W. y TURNER, M. (1983), «On the social advantage of having an older, opposite-sex sibling: Birth order influences in mixed-sex dyads», *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 210-222.
- ILLICH, I. (1974), *Energía y equidad*, Barcelona, Seix Barral.
- INSKO, Ch. (1967), *Theories of attitude change*, Nueva York, Appleton Century.
- INSKO, Ch. y Schopler, J. (1980), *Psicología Social*, México, Trillas.
- IÑIGUEZ, L. (1995), «Métodos cualitativos en psicología social», *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1/2, 5-26.
- IÑIGUEZ, L. y ANTAKI, C. (1994), «El análisis del discurso en psicología social», *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- IÑIGUEZ, L. y VIVAS, J. (1997), «Reflexiones teórico-metodológicas sobre la intervención medio-ambiental», *Papeles del Psicólogo*, 67, 19-25.
- ISRAEL, J. (1972), «Stipulations and construction in the social sciences», en J. Israel y H. Tajfel (eds.), *The context of social psychology*, Londres, Academic Press.
- IYENGAR, S. (1993), «An overview of the field of Political Psychology», en S. Iyengar y W. J. McGuire (eds.), *Explorations in Political Psychology*, Duke University Press.
- IYENGAR, S. y MCGUIRE, W. J. (1993), *Explorations in Political Psychology*, Duke University Press.
- JAVALI, F.; BECHINI, A. y CORNEJO, J. M. (1990), *España vista desde Cataluña: Estereotipos étnicos en una comunidad plural*, Barcelona, PPU.
- JACKMAN, M. R. y SENTER, M. S. (1981), «Beliefs about race, gender, and social class different, therefore unequal: Beliefs about trait differences between groups of unequal status», en D. J. Traiman y R. V. Robinson (eds.), *Research in stratification and mobility*, vol. 2, Greenwich, Conn., JAI Press.
- JACOBS, M. (1996), *La economía verde: Medio ambiente, desarrollo sostenible y la política del futuro*, Madrid, Fuhem-Icaria.

- JAHODA, M.; LAZARSFELD, P. F. y ZEISEL, H. (1972), *Marienthal: The sociography of an unemployed community*, Londres, Tavistock (original, 1933).
- JAMES, J. (1951), «A preliminary study of the size determinant in small group interaction», *American Sociological Review*, 16, 474-477.
- JAMES, W. (1890), *The principles of psychology*, Nueva York, Dover Publications.
- JANIS, I. y FESHBACH, S. (1953), «Effects of fear-arousing communications», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48, 78-92.
- JASPARS, J. (1986), «Forum and focus: A personal view of European social psychology», *European Journal of Social Psychology*, 16, 3-15.
- JELALIAN, E. y MILLER, A. G. (1984), «The perseverance of beliefs: Conceptual perspectives and research developments», *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 25-56.
- JENNESS, A. (1932), «The role of discussion in changing opinion regarding a matter of fact», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 649-658.
- JENSEN, K. B. y JANKOWSKI, N. W. (eds.) (1993), *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Masas, Bosch Casa Editorial.
- JIMÉNEZ BURILLO, F. (1976), «Psicología social en España», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 31, 235-284.
- (1977), «Sobre algunas cuestiones de la psicología social actual», *Revista Española de la Opinión Pública*, 47, 139-146.
- (1980), «Conductismo y psicología social», *Análisis y Modificación de Conducta*, 11/12, 207-211.
- (1981a), *Psicología Social*, Madrid, UNED.
- (Ed.) (1981b), *Psicología y medio ambiente*, Madrid, MOPU.
- (1985), «Alguna (Hipo)-tesis sobre la psicología social», *Boletín de Psicología*, 6, 75-79.
- (1986a), «La Psicología Política: Una contribución marxiana», en AAVV, *Cien años después de Marx*, págs. 487-499, Madrid, Akal.
- (1986b), «La Psicología Política», *Papeles del Colegio Oficial de Psicólogos*, 4, 4-7.
- (1991), «Algunas consideraciones sobre la “crisis” de la psicología social: Causas, consecuencias y tendencias futuras», *Intervención Social*, 1, 169-184.
- (1992a), «La psicología ante la guerra», en F. Moreno y F. Jiménez Burillo (eds.), *La guerra, realidad y alternativas*, págs. 145-154, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense.
- (1992b), «Perspectivas psicológicas en el análisis de los conflictos internacionales», en AAVV, *Movimientos sociales y nacionalismo*, págs. 116-128, Vitoria, Instituto de Estudios.
- (1993), «Freud y la política», *Psicothema*, 5 (Suplemento), 45-51.
- (1996a), «Psicología Política», en J. L. Álvaro, S. Ramírez y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 219-252, Madrid, McGraw-Hill.
- (1996b), «La socialización política», *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6, 11-33.
- (1997), *Notas sobre la fragmentación de la razón* (lección inaugural del Curso Académico 1997-1998), Madrid, Universidad Complutense.
- JIMÉNEZ BURILLO, F. y ARAGONÉS, J. I. (1986), *Introducción a la Psicología Ambiental*, Madrid, Alianza.
- JIMÉNEZ BURILLO, F. y CLEMENTE, M. (eds.) (1986), *Psicología social y sistema penal*, Madrid, Alianza.
- JIMÉNEZ BURILLO, F. y cols. (1983), «Psicología Política», *Actas del III Encuentro Nacional de Psicología Social*, págs. 1-9, Las Palmas.

- JIMÉNEZ BURILLO, F.; SANGRADOR, J. L.; BARRÓN, A. y DE PAUL, P. (1992), «Análisis interminable: Sobre la identidad de la Psicología Social», *Interacción Social*, 2, 11-44.
- JODELET, D. (1986), «La representación social: Fenómenos, concepto y teoría», en S. Moscovici (ed.), *Psicología Social*, vol. 2, págs. 469-494, Barcelona, Paidós.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. (1982), «Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students», *Journal of Social Psychology*, 118, 257-268.
- JOHNSTON, L. y HEWSTONE, M. (1992), «Cognitive models of stereotype change: Subtyping and the perceived typically of disconfirming group members», *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 360-386.
- JONES, E. E. (1976), «How do people perceive the causes of behavior?», *American Scientist*, 64, 300-305.
- (1985), «Major developments in social psychology during the past four decades», en G. Lindzey y E. E. Aronson (eds.), *The handbook of social psychology*, Reading Mass., Addison Wesley (5 vols.).
- (1990), *Interpersonal perception*, Nueva York, Freeman.
- JONES, E. E. y DAVIS, K. E. (1965), «From acts to dispositions: The attribution process in person perception», en L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 2, Nueva York, Academic Press.
- JONES, E. E. y GERARD, H. (1967), *Foundations of social psychology*, Nueva York, Wiley.
- JONES, E. E. y NISBETT, R. E. (1971), *The actor and the observer: Divergent perception of the causes of behavior*, Morristown, NJ, General Learning Press.
- JONES, S. G. (ed.) (1994), *Cybersociety: Computer-mediated communication and community*, Beverly-Hills, Cal., Sage.
- JOSHI, P. y MARCHAND, P. P. (1984), «La psychologie sociale appliquée: Pourquoi et comment?», *Revue Internationale de Psychologie Appliquée*, 33, 315-333.
- JOULE, R. V. (1986), «Twenty five on: Yet another version of cognitive dissonance theory», *European Journal of Social Psychology*, 16, 65-78.
- JOULE, R. V. y BEAUVOIS, J. L. (1987), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- JUDD, C. M. y PARK, B. (1988), «Outgroup homogeneity: Judgments of variability at the individual and group levels», *Journal of Personality of Social Psychology*, 54, 778-788.
- KAHNEMAN, D. y TVERSKY, A. (1979), «Intuitive prediction: Biases and corrective procedures», *Management Science*, 12, 313-327.
- KALIN, R. (1982), «The social significance of speech in medical, legal and occupational settings», en E. B. Ryan y H. Giles (eds.), *Attitudes towards language, Social and applied contexts*, Londres, Edward Arnold.
- KANIM, E. J.; DAVIDSON, K. R. y SCHECH, S. R. (1970), «A research note on male-female differentials in the experience of heterosexual love», *Journal of Sex Research*, 6, 64-72.
- KAPLAN, M. F.; WANSHULA, L. T. y ZANNA, M. P. (1992), «Time pressure and information integration in social judgment: The effect of need for structure», en O. Svenson y J. Maule (eds.), *Time pressure and stress in human judgment and decision making*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KAPLAN, R. M. (1995), «Health psychology and public policy», *Health Psychology*, 14, 491-492.
- KATO, P. S. y RUBLE, D. N. (1992), «Toward an understanding of women's experience of menstrual cycle symptoms», en V. Adesso, D. Reddy y R. Fleming

- (eds.), *Psychological perspectives on women's health*, Washington, D C., Hemisphere.
- KATZ, D. (1960), «The functional approach to the study of attitudes», *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-214 (trad. cast. en J. R. Torregrosa, 1974, págs. 277-295).
- KATZ, D. y BRALY, K. (1933), «Racial stereotypes in one hundred college students», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- KATZ, D. y STOTTLAND, E. A. (1959), «A preliminary statement to a theory of attitude structure and change», en S. Koch (ed.), *Psychology: A study of science*, vol. 3, págs. 423-475, Nueva York, McGraw-Hill.
- KAUFMANN, H. (1977), *Psicología social*, México, Interamericana.
- KAUFMANN, J. y ZIGLER, E. (1987), «Do abused children become abusive parents?», *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 186-192.
- KELLEY, H. H. (1967), «Attribution theory in social psychology», en Levine (ed.), *Nebraska symposium on motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln, 15, 192-238.
- (1992), «Common-sense psychology and scientific psychology», *Annual Review of Psychology*, 43, 1-23.
- KELLEY, H. H. y LAMB, T. W. (1957), «Certainty of judgment and resistance to social influence», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 137-139.
- KELLY, P. K. (1997), *Por un futuro alternativo*, Barcelona, Paidós.
- KELMAN, H. C. (1961), «Processes of opinion change», *Public Opinion Quarterly*, 25, 57-58.
- (1967), «La tromperie dans les expériences de psychologie», en G. Lemaire y J. M. Lemaire (eds.), *Psychologie sociale et expérimentation*, págs. 311-318. París, Mouton.
- KIDD, R. F. y SAKS, M. J. (1980), «What is applied social psychology? An introduction», en R. F. Kidd y M. J. Saks (eds.), *Advances in Applied Social Psychology*, vol. 1, Hillsdale, NJ, LEA.
- KIESLER, S. B., COLLINS, B. y MILLER, N. (1969), *Attitude change: A critical analysis of theoretical approaches*, Nueva York, Wiley.
- KIESLER, S. B. y KIESLER, S. B. (1969), *Conformity*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- KING, A. y SCHNEIDER, B. (1992), *La primera revolución mundial: Informe al Club de Roma*, Barcelona, Plaza y Janés (original, 1991).
- KLINBERG, O. (1963), *Psicología Social*, México, FCE (original, 1940).
- KNACKSTEDT, G. y KLAINKE, Ch. L. (1992), «Eye contact, gender and personality judgement», *Journal of Social Psychology*, 13, 303-304.
- KNAPP, M. L. (1944), «A psychological of rumor», *Public Opinion Quarterly*, 8, 22-37.
- (1985), *La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno*, Barcelona, Paidós.
- KNOX, R. E. e INSKER, J. A. (1968), «Postdecision dissonance at post-time», *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 319-323.
- KNUTSON, J. W. (ed.) (1973), *Handbook of Political Psychology*, San Francisco, Jossey Bass.
- KOLTZOVA, V. (1991), «Problema de la comunicación en la psicología soviética», en C. F. Villanueva, J. R. Torregrosa, F. Jiménez Burillo y F. Munné (eds.), *Cuestiones de psicología social*, págs. 137-144, Madrid, Editorial Complutense.
- KOMORITA, S. S. y PARKS, C. D. (1995), «Interpersonal relations, Mixed-motive interaction», *Annual Review of Psychology*, 46, 183-207.
- KOTTLER, A. E. y SWARTZ, S. (1996), «El análisis de la conversación, ¿qué es?»

- ¿podemos usarlo los psicólogos?», en A. Gordo y J. Linaza (eds.), *Psicologías, discursos y poder*, págs. 115-131, Madrid, Visor.
- KREBS, D. L. (1970), «Altruism: An examination of the concept and a review of the literature», *Psychological Bulletin*, 73, 258-302.
- KREBS, D. L. y MILLER, D. T. (1985), «Altruism and aggression», en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *The handbook of social psychology*, Reading Mass., Addison Wesley (3.ª edición).
- KRECH, D. y CRUTCHFIELD, R. S. (1948), *Theory and problems of social psychology*, Nueva York, McGraw-Hill.
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S. y BALLACEY, E. L. (1972), *Psicología Social*, Madrid, Biblioteca Nueva (original, 1962).
- KREML, W. P. (1977), *The anti-authoritarian personality*, Oxford, Pergamon Press.
- KRESSEL, N. J. (1989), «Systemic barriers to progress in academic social psychology», *Journal of Social Psychology*, 130, 5-27.
- KRESSEL, N. J. (ed.) (1993), *Political Psychology, Classic and contemporary readings*, Nueva York, Paragon House.
- KRUGLANSKI, A. W. y WEBSTER, D. M. (1991), «Group members' reactions to opinion deviates and conformists at varying degrees of proximity to decision deadline and of environmental noise», *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 212-225.
- KUMAR, K. (1978), *The sociology of industrial and postindustrial society*, Harmondsworth, Penguin.
- KUNDA, Z. (1990), «The case for motivated reasoning», *Psychological Bulletin*, 108, 480-498.
- KVALE, S. (ed.) (1992a), *Psychology and postmodernism*, Londres, Sage.
- (1992b), «Introducción», en S. Kvale (ed.), *Psychology and postmodernism*, págs. 1-16, Londres, Sage.
- (1992c), «Postmodern psychology: A contradiction in terms?», en S. Kvale (ed.), *Psychology and postmodernism*, Londres, Sage.
- LABORIT, H. (1984), *Mecanismos de agresividad*, El Correo de la Unesco, Febre.
- LAIRD, J. D. (1984), «The real of facial response in the experience of emotion: A reply to Tourangeau and Ellsworth, and other», *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 909-917.
- LALLJEE, M.; BROWN, L. B. y GINSBURG, G. P. (1984), «Attitudes: Dispositions, behaviour or evaluation?», *British Journal of Social Psychology*, 23, 233-234.
- LAMAL, P. A. (1979), «College student common beliefs about psychology», *Teaching of Psychology*, 6, 155-158.
- LAMBERTH, J. (1982), *Psicología social*, Madrid, Pirámide (original, 1980).
- LANE, S. (1982), *Psicología social: O homem em movimento*, San Pablo, Brasiliense.
- LASSWELL, H. D. (1948), *Power and Personality*, Nueva York, Norton.
- (1960), *Psychopathology and Politics*, Nueva York, The Viking Press.
- LATANÉ, B. y NIDA, S. (1981), «Ten years of research on group size and helping», *Psychological Bulletin*, 89, 308-324.
- LATANÉ, B. y NOWAK, A. (1994), «Attitudes as catastrophes: From dimensions to categories with increasing involvement», en R. R. Vallacher y A. Nowak (eds.), *Dynamical systems in social psychology*, págs. 219-249, San Diego, Academic.
- LATANÉ, B. y WOLF, S. (1981), «The social impact of majorities and minorities», *Psychological Review*, 88, 438-453.
- LAX, W. D. (1996), «El pensamiento posmoderno en una práctica clínica», en S. McNAMEE y K. J. Gergen (eds.), *La terapia como construcción social*, páginas 93-110, Barcelona, Paidós (original, 1996).

- LAZARSELD, P. (1942), «Effects of radio on public opinion», en D. Waples (ed.), *Print, radio and film in a democracy*, Chicago, University of Chicago Press.
- LEARY, M. R. (1982), «Hindsight distortion and the 1980 presidential election», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 257-263.
- LEARY, M. R. y KOWALSKI, R. M. (1990), «Impression management: A literature review and two-component model», *Psychological Bulletin*, 107, 34-47.
- LE BON, G. (1910), *The Psychologie politique et la defense sociale*, París, Flammarion.
- LECOMPTE, M. M.; MILLROY, W. L. y PREISSE, J. (eds.) (1992), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Nueva York, Academic Press.
- LEDERACH, J. P. (1985), *Educar para la paz*, Barcelona, Fontamara.
- LEDoux, J. E. (1995), «Emotion: Clues from the brain», *Annual Review of Psychology*, 46, 209-235.
- LEHMAN, D. R.; ELLARD, J. H. y WORTMAN, C. B. (1986), «Social support for the bereaved: Recipients' and providers' perspectives on what is helpful», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 438-446.
- LEITER, K. (1980), *A primer on ethnomethodology*, Nueva York, Oxford University Press.
- LEMAINE, G.; LASCH, E. y RICATEAU, P. (1971-1972), «L'influence sociale et les systèmes d'action: Les effets d'attraction et de répulsion dans une expérience de normalisation avec l'allocinétiq», *Bulletin de Psychologie*, 25, 482-493.
- LENG, R.; McCONVILLE, M. y SANDERS, A. (1992), «Researching the discretion to charge and to prosecute», en Downes (ed.), *Unravelling criminal justice*, Moundmills, Macmillan.
- LEÓN, J. C. (1995), «La psicología social comunitaria: Una perspectiva en la intervención social», en J. A. Conde y A. I. Isidro (eds.), *Psicología comunitaria, salud y calidad de vida*, págs. 39-53, Salamanca, Eudema.
- LERNER, M. J. (1971), «Justice, guilt, and veridical perception», *Journal of Personality and Social Psychology*, 20, 127-135.
- (1974), «Social psychology of justice and interpersonal attraction», en T. L. Huston (ed.), *Foundations of interpersonal attraction*, págs. 331-351, Nueva York, Academic Press.
- (1980), *The belief in a just world: A fundamental delusion*, Nueva York, Plenum.
- LERNER, M. J. y MILLER, D. T. (1978), «Just world research and the attribution process: Looking back and ahead», *Psychological Bulletin*, 85, 1030-1051.
- LERNER, M. J. y SIMMONS, C. H. (1966), «Observer's reaction to the "innocent victim": Compassion or rejection?», *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 203-210.
- LEVENTHAL, H. (1970), «Findings and theory in the study of fear communications», en L. Berkowitz (ed.), *Avances in Experimental Social Psychology*, 5, 119-186.
- LEVENTHAL, H.; SINGER, R. P. y JONES, S. (1965), «Effects of fear and specificity of recommendations upon attitudes and behavior», *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 20-29.
- LEVINE, J. M. y PAVELCHAK, M. A. (1986), «Conformidad y obediencia», en S. Moscovici (ed.), *Psicología Social*, vol. 1, págs. 41-70, Barcelona, Paidós.
- LEVINE, M., TORO, P. A. y PERKINS, D. V. (1993), «Social and community interventions», *Annual Review of Psychology*, 44, 525-558.
- LEVY, R. I. (1973), *The Tabitians*, Chicago, University of Chicago Press.
- LEWICKI, P. (1982), «Social psychology as views by its practitioners: Survey of

- SESP members opinions», *Personality and Social Psychological Bulletin*, 8, 409-416.
- (1985), «Nonconscious biasing effects on single instances on subsequent judgments», *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 563-574.
- LEWIN, K. (1943), «Forces behind food habit and methods of change», *Bulletin of the National Research Council*, 108, 35-65.
- (1978), *La teoría del campo en la ciencia social*, Buenos Aires, Paidós (original, 1952).
- LEWIN, K.; LIPPITT, R. y WHITE, R. K. (1939), «Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates"», *J. of Social Psychology*, 10, 271-299.
- LEWIN, K.; DEMBO, R.; FESTINGER, L. y SEARS, P. (1944), «Level of aspiration», en J. McV. Hunt (ed.), *Personality and the behavior disorders*, vol. 1, págs. 333-378, Nueva York, Ronald Press.
- LEYENS, J. P. (1982), *Psicología Social*, Barcelona, Herder (original, 1979).
- (1987), «Teorías implícitas de la personalidad y representaciones sociales», en D. Páez y cols. (eds.), *Pensamiento, individuo y sociedad*, Madrid, Fundamentos.
- LEYENS, J. P.; YZERBYT, V. y SCHADRON, G. (1994), *Stereotypes and Social Cognition*, Londres, Sage.
- LEWICKI, P. (1983), «Self-image bias in person perception», *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 384-393.
- LICHTENBERG, P. A. y MCGROGAN, A. (1989), «Relocating elderly patients», *Hospital and Community Psychiatry*, 40, 755.
- LIEBERT, R. M., NEALE, J. M. y DAVIDSON, E. S. (1973), *The early window: Effects of television on children and youth*, Nueva York, Pergamon (trad. cast., *La TV y los niños*, Barcelona, Fontanella, 1976).
- LIFE (1988), «What we believe», págs. 69-70.
- LIKERT, R. (1932), «A technique for the measurement of attitudes», *Archives of Psychology*, 140, 44-45 (trad. cast. en G. G. Summers, 1978, págs. 182-193).
- LILA, M. S, MUSITU, G. y HERRERO, J. (1993), «El espacio y la comunicación», en G. Musitu (ed.), *Psicología de la comunicación humana*, págs. 155-195, Buenos Aires, Lumen.
- LIPMANN, W. (1922), *Public Opinion*, Londres, Allen and Unwin.
- LINVILLE, P. W.; GISCHER, G. W. y SALOVEY, P. (1989), «Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members: Empirical evidence and a computer simulation», *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 165-188.
- LIPOVETSKY, G. (1987), *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama.
- LOFTIN, C.; MCDOWALL, D.; WIESEMA, B. y COTTEY, T. J. (1991), «Effects of restrictive licensing of handguns on homicide and suicide in the District of Columbia», *New England Journal of Medicine*, 325, 1615-1620.
- LOMOV, B. F. (1991), «Psicología soviética. Su historia y su situación actual», en C. F. Villanueva, J. R. Torregrosa, F. Jiménez Burillo y F. Munné (eds.), *Cuestiones de psicología social*, págs. 35-62, Madrid, Editorial Complutense.
- LONDON, P. (1970), «The rescuers: Motivational hypotheses about Christians who saved Jews from the Nazis», en J. Macaulay y L. Berkowitz (eds.), *Altruism and helping behavior*, Nueva York, Academic Press.
- LOPES, L. L. (1991), «The rhetoric of irrationality», *Theory and Psychology*, 1, 65-82.
- LÓPEZ ROIG, S.; TEROL, M. C. y PASTOR, M. A. (1993a), «Impacto del funciona-

- miento social en la calidad de vida de enfermos de cáncer», en J. M. León y S. Barriga (eds.), *Psicología de la salud*, págs. 155-160, Sevilla, Eudema.
- LÓPEZ ROIG, S.; TEROL, M. C. y PASTOR, M. A. (1993b), «Apoyo social, apreciación de estrés y calidad de vida en cáncer», en J. M. León y S. Barriga (eds.), *Psicología de la salud*, págs. 161-166, Sevilla, Eudema.
- LORENZI-CIOLDI, F. y DOISE, W. (1996), «Identidad social e identidad personal», en R. Y. Bourhis y J. P. Leyens (eds.), *Esteretipos, discriminación y relaciones entre grupos*, págs. 71-90, Madrid, McGraw-Hill.
- LOTT, A. J. y LOTT, B. E. (1974), «The role of reward in the formation of positive interpersonal attitudes», en T. C. Huston (eds.), *Foundations of interpersonal attraction*, págs. 171-192, Nueva York, Academic Press.
- LOUW-POTGIETER, J. (1988), «The authoritarian personality. An inadequate explanation for intergroup conflict in South Africa», *Journal of Social Psychology*, 128, 75-87.
- LURIA, A. R. (1987), *El desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, Madrid, Akal (original, 1976).
- LUTZ, C. y ABU-LUGHOD, L. (eds.) (1990), *Language and the politics of emotion*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LYON, D. (1996), *Postmodernidad*, Madrid, Alianza.
- LYOTARD, J. F. (1986), «Defining the postmodern», *Postmodernism ICA Documents*, 4, 6-7.
- (1989), *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra (original, 1979).
- MAASS, A. y CLARK, R. D. (1984), «Hidden impact of minorities: Fifteen years of minority influence research» *Psychological Bulletin*, 95, 428-450.
- MACAULAY, J. R. y BERKOWITZ, L. (eds.) (1970), *Altruism and helping behavior*, Nueva York, Academic Press.
- MACK, D. y RAINEY, D. (1990), «Female applicants' grooming and personnel selection», *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 399-407.
- MACKAL, P. K. (1983), *Teorías psicológicas de la agresión*, Madrid, Pirámide (original, 1979).
- MADDUX, J. E. y ROGERS, R. W. (1983), «Protection motivation and self-efficacy: A revised theory of fear appeals and attitude change», *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 469-479.
- MADSEN, P. (1992), «“Postmodernism” and “late capitalism”. On terms and realities», en S. Kvale (ed.), *Psychology and postmodernism*, págs. 209-223, Londres, Sage.
- MAISONNEUVE, J. (1974), *Introducción a la psicología social*, Madrid, Morata (original, 1965).
- MANTELL, D. M. (1971), «The potential for violence in Germany», *Journal of Social Issues*, 27, 101-112.
- MARAÑÓN, G. (1950), «The psychology of gesture», *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 112, 469-497.
- (1985), «Contribución al estudio de la acción emotiva de la adrenalina», *Estudios de Psicología*, 21, 75-89 (publicado originalmente en 1924).
- MARIET, F. (1977), *Psicosociología actual*, Madrid, Villalar (original, 1975).
- MARKUS, H. y ZAJONC, R. B. (1985), «Cognitive theories in social psychology», en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *Handbook of social psychology*, Nueva York, Random House.
- MARSH, P.; ROSSER, E. y HARRÉ, R. (1978), *The rules of disorder*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- MARTÍN, A. (1992), «La psicología comunitaria en España. Estado actual, contro-

- versias y nuevos derroteros», *Congreso Iberoamericano de Psicología*, Madrid (5-10 de julio).
- MARTIN, L. L. y CLARK, L. F. (1990), «Social cognition: Exploring the mental processes involved in human social interaction», en M. W. Eysenck (ed.), *Cognitive psychology: An international review*, págs. 266-310, Nueva York, Wiley and Sons.
- MARTÍN BARÓ, I. (1982), «Un psicólogo social ante la Guerra Civil en El Salvador», *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 2, 91-111.
- MARTÍN BARÓ, I. (1983), *Psicología social desde Centroamérica: Acción e ideología*, San Salvador, UCA.
- (1989), *Sistema, grupo y poder: Psicología social desde Centroamérica*, vol. II, El Salvador, UCA.
- MARTÍN BARÓ, I. (1991), «Métodos en psicología política», en M. Montero (ed.), *Acción y discurso: Problemas de la psicología política en América Latina*, Caracas, Eduven.
- MARTÍNEZ, C. (1996), *Análisis psicosocial del prejuicio*, Madrid, Síntesis.
- MARTÍNEZ, M. (ed.) (1993), *Psicología Comunitaria*, Sevilla, Eudema.
- MARTÍNEZ, M. C. (1990), «De la crisis a la retórica. El enfoque de M. Billig», *Boletín de Psicología*, 28, 79-98.
- MASLOW, A. H. (1954), *Motivation and personality*, Nueva York, Harper and Row.
- MASLOW, A. H. y MINTZ, N. L. (1956), «Effects of esthetic surroundigns. I. Initial effects of three esthetic conditions upon perceiving “energy” and “well-being” in faces», *Journal of Psychology*, 41, 247-254.
- MAXWELL, M. (ed.) (191), *The sociobiological imagination*, Nueva York, The SUNY Press.
- MCALISTER, A.; PERRY, C.; KILLEN, J.; SLINKARD, L. A. y MACCOBY, N. (1980), «Pilot study of smoking, alcohol and drug abuse prevention», *American Journal of Public Health*, 70, 719-721.
- MCCARREY, M.; EDWARDS, H. P. y ROZARIO, W. (1982), «Ego-relevant feedback, affect, and self-serving attributional bias», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 189-194.
- MCDUGALL, W. (1908), *Introducción to social psychology*, Londres, Methuen.
- McFARLAND, C. y ROSS, M. (1985), *The relation between current impression and memories of self and dating partners* (manuscrito sin publicar), University of Waterloo.
- McFARLAND, C.; ROSS, M. y DECOURVILLE, N. (1989), «Effect of positive feedback on compliance following transgression», *Psychonomic Science*, 24, 59-61.
- MCGUIRE, W. J. (1964), «Inducing resistance to persuasion. Some contemporary approaches», en L. Berkowitz (ed.), *Advances en Experimental Social Psychology*, vol. 1, Nueva York, Academic Press.
- (1985), «Attitude and attitude change», en G. Lindzey y E. Aronson (ed.), *Handbook of Social Psychology*, 3.^a ed., Nueva York, Random House.
- (1986), «The myth of massive media impact, Savagings and salvagings», en G. Comstock (ed.), *Public communication and behavior*, vol. 1, Orlando, Fi, Academic Press.
- MCLEOD, J. (1997), *Narrative and psychotherapy*, Londres, Sage.
- MCLEOD, R. B. (1951), «The place of phenomenological analysis in social psychological theory», en J. H. Rohrer y M. Sherif (eds.), *Social Psychology at the crossroads*, págs. 215-241, Nueva York, Harper.
- MCNALLY, R. J. (1992), «Disunity in psychology, Chaos or speciation?», *American Psychologist*, 47, 1054.

- MEAD, G. H. (1909), «Social psychology as counterpart to physiological psychology», *Psychological Bulletin*, 6, 401-408.
- (1969), *On social psychology*, Chicago, Chicago University Press.
- (1972), *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires (original, 1934).
- MEAD, M. (1935), *Sex and temperament in three savage tribes*, Nueva York, MOITOW (trad. castellana en Barcelona, Ed. Laia).
- MEEUS, W. H. J. y RAAIJMAKERS, Q. A. W. (1986), «Administrative obedience, Carrying out orders to use psychological-administrative violence», *European Journal of Social Psychology*, 16, 311-324.
- MEHABIAN, A. (1972), *Nonverbal communication*, Chicago, Aldine-Atherton.
- MELTZER, B. N.; PETRAS, J. W. y REYNOLDS, L. (1975), *Symbolic interactionism. Genesis varieties and criticism*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- MIGUEL, A. DE (1994), *La sociedad española, 1992-1993*, Madrid, Alianza.
- MILES, R. E. y CREED, W. E. D. (1995), «Organizational forms and managerial philosophies», en L. L. Cummings y B. M. Staw (eds.), *Research in organizational behavior*, vol. 17, págs. 333-372, Greenwich, CT, JAI.
- MILGRAM, S. (1981), *Obediencia a la autoridad*, Bilbao, Desclée de Brouwer (original, 1974).
- MILLER, A. (1990), *For your own good: Hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence*, Nueva York, Noonday Press.
- MILLER, G. A. (1969), «Psychology as a means of promoting human welfare», *American Psychologist*, 24, 1063-1075.
- MILLER, N. E. y CAMPBELL, D. T. (1959), «Recency and primacy in persuasion as a function of the timing of speeches and measurements», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 1-9.
- MILLER, N. E. y DOLLARD, J. (1941), *Social learning and imitation*, New Haven, Yale University Press.
- MILLER, P. A.; BERNZWEIG, J.; EISENBERG, N. y FABES, R. A. (1995), «El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial», en R. A. Hinde y J. Groebel, *Cooperación y conducta prosocial*, Madrid, Visor, págs. 71-94.
- MINC, A. (1994), *La nueva Edad Media: El gran vacío ideológico*, Madrid, Temas de Hoy.
- MIRA, E. (1932), *Psicología jurídica*, Barcelona, Salvat.
- MIRANDA, F. S. B.; CABALLERO, R. B.; GÓMEZ, M. N. G. y ZAMORANO, M. A. M. (1981), «Obediencia a la autoridad», *Psiquis*, 2, 212-221.
- MISHAN, E. J. (1971), *Los costes del desarrollo*, Barcelona, Oikos.
- MILINAR, Z. (ed.) (1992), *Globalization and territorial identities*, Aldeshot (Hants), Avebury.
- MONK, G.; WINDSLEY, J.; CROCKET, K. y EPSTON, D. (eds.), *Narrative Therapy in Practice: The archaeology of hope*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- MONTAGU, A. (1973), *Man and aggression*, Oxford, Oxford University Press.
- (ed.) (1980), *Sociobiology examined*, Oxford, Oxford University Press.
- MONTERO, M. (1989), «La psicología social en América Latina. Desarrollo y tendencias actuales», *Revista de Psicología Social*, 4, 47-54.
- (1993), «Evolución y tendencias actuales de la psicología social en América Latina», *Papeles del Psicólogo*, época 2 (55), 62-67.
- (1994a), «Un paradigma para la psicología social: Reflexiones desde el quehacer en América Latina», en M. Montero (ed.), *Construcción y crítica de la psicología social*, págs. 27-47, Barcelona, Anthropos.
- (1994b), «La psicología social en América Latina», *Anthropos*, 156, 17-23.

- (1986), «Political Psychology in Latin America», en M. Hermann (ed.), *Political Psychology*, págs. 414-433, San Francisco, Jossey Bass.
- (1987), *Psicología Política Latinoamericana*, Cacaras, ed. Panapo.
- (1994b), «Indefinición y contradicciones de algunos conceptos básicos en la psicología social», en M. Montero (ed.), *Construcción y crítica de la psicología social*, págs. 109-126, Barcelona, Anthropos.
- (1994c), *Psicología Social Comunitaria*, Guadalajara (México), Universidad de Guadalajara.
- (1996), «La identidad social negativa. Un concepto en busca de teoría», en J. F. Morales y cols. (eds.), *Identidad social*, págs. 395-415, Valencia, Promolibro.
- MONTMOLLIN, G. DE (1965), «Influence des réponses d'autrui sur les jugements perceptifs», *Année Psychologique*, 65, 377-395.
- (1966a), «Influence de la réponse d'autrui et marges de vraisemblance», *Psychologie Française*, 11, 89-95.
- (1966b), «Processus d'influence sociale et modalités d'interaction», *Psychologie Française*, 11, 169-178.
- (1966c), «Effet de la dispersion des informations sur les changements individuelle dans un jugement perceptif», *Année Psychologique*, 66, 111-129.
- (1967), «Certitude subjective et influence sociale dans les jugements perceptifs», *Anée Psychologique*, 67, 477-492.
- (1977), *L'influence sociale: Phenomènes, facteurs et theories*, Paris, P.U.F.
- (1985), «El cambio de actitud», en S. Moscovici (ed.), *Psicología Social*, vol. 1, págs. 117-174, Barcelona, Paidós.
- MOODY, K. (1980), *Growing up on television: The TV effect*, Nueva York, Times Books.
- MORAWSKI, J. B. (1979), «The structure of social psychological communities. A framework for examining the sociology of social psychology», en Ll. H. Strickland (ed.), *Soviet and western perspectives in social psychology*, págs. 25-56. Londres, Pergamon Press.
- MORENO, B. y XIMÉNEZ, C. (1996), «Evaluación de la calidad de vida», en G. Buela-Casal, V. E. Caballo y J. C. Sierra (eds.), *Manual de evaluación en Psicología Clínica y de la Salud*, Madrid, Siglo XXI.
- MORALES, J. F. (1981a), *Metodología y teoría de la psicología*, 2 vols., Madrid, UNED.
- (1981b), *La conducta social como intercambio*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- (1984), «Hacia un modelo integrado de Psicología Social aplicada», en J. R. Torregrosa y E. Crespo (eds.), *Estudios básicos de Psicología Social*, págs. 701-723, Barcelona, ed. Hora.
- (1996), «El prejuicio racial como actitud negativa», en J. F. Morales y S. Yubero (eds.), *Del prejuicio al racismo: Perspectivas psicosociales*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- MORALES, J. F. y URSÚA, N. (1992), «Teoría, metateoría y problemas metodológicos en psicología social», en D. Páez, J. Valencia, J. F. Morales, B. Sarabia y N. Ursúa (eds.), *Teoría y método en psicología social*, Barcelona, Anthropos.
- MORALES, J. F. y HUICI, C. (1994), «Procesos grupales», en J. F. Morales y cols. (eds.), *Psicología Social*, Madrid, McGraw-Hill.
- MORALES, J. F. y LÓPEZ, M. (1993), «Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género», *Psicothema*, 5 (Suplemento), 123-132.
- MORALES, J. F. y MOYA, M. (1994), «Procesos interpersonales», en J. F. Morales y cols., *Psicología Social*, capítulos 14-17, Madrid, McGraw-Hill.

- (1996), «Procesos básicas», en J. M. Peiró, J. F. Morales y J. M. Fernández Dols, *Tratado de Psicología Social*, vol. 1, Madrid, Síntesis.
- MORALES, J. F.; PÁEZ, D.; DESCHAMPS, J. C. y WORCHEL, S. (eds.), *Identidad social: Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*, Valencia, Promolibro.
- MORENO, J. L. (1934), *Who shall survive?*, Nueva York, Beacon House (edición de 1953).
- MORENO, E. (1997), «La cobertura legal del psicólogo ambiental», *Papeles del Psicólogo*, 67, 31-38.
- MORGAN, M. (1996), «Qualitative research: A package deal?», *The Psychologist, Bulletin of the British Psychological Society*, 9, 31-32.
- MORRIS, W. N. y MILLER, R. S. (1975), «The effect of consensus-breaking and consensus-preempting partners on reduction of conformity», *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, 215-223.
- MORRISON, D. M. (1989), «Predicting contraceptive efficacy: A discriminant analysis of three groups of adolescent women», *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1431-1452.
- MORTENSEN, C. D. (1997), *Miscommunication*, Londres, Sage.
- MOSCOVICI, S. (1961), *La Psychanalyse, son image et son public*, París, P.U.F.
- (1970), «Prefacio a la obra de Jodelet, D.», Viet, J. y Besnard, Ph. (eds.), *La psicología social: Une discipline en mouvement*, París, Mouton.
- (1972), «Society and theory in social psychology», en G. Israel y H. Tajfel (eds.), *The context of social psychology*, págs. 17-68, Nueva York, Academic Press.
- (1976), *Social influence and social change*, Londres, Academic Press (trad. cast., en Madrid, Morata, 1981).
- (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemal (original, 1961).
- (1980), «Toward a theory of conversion behavior», en L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 13, Nueva York, Academic Press.
- (1981a), *Psicología de las minorías activas*, Madrid, Morata.
- (1981b), «On social representations», en J. P. Forgas (ed.), *Social Cognition*, Londres, Academic Press.
- (1982), «The coming era of social representations», en J. P. Codol y J. P. Leyens (eds.), *Cognitive approaches to social behavior*, La Haya, Nijhoff.
- (1984), «The phenomenon of social representations», en R. M. Farr y S. Moscovici (eds.), *Social Representations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1986), «The discovery of the masses», en G. F. Grauman y S. Moscovici (eds.), *Changing conceptions of crowd mind and behavior*, págs. 5-25, Nueva York, Springer-Verlag.
- MOSCOVICI, S. y FAUCHEUX, C. (1972), «Social influence, conformity bias, and the study of active minorities», en L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 6, Nueva York, Academic Press.
- MOSCOVICI, S. y LAGE, E. (1976), «Studies in social influence. III: Majority versus minority influence in a group», *European Journal of Social Psychology*, 6, 149-174.
- MOSCOVICI, S.; LAGE, E. y NAFFRECHOUX, M. (1969), «Influence of a consistent minority on the responses of a majority in a colour perception task», *Sociometry*, 32, 365-380.
- MOSCOVICI, S. y MUGNY, G. (eds.) (1987), *Psychologie de la conversion*, Cousset (Fribourg), ed. Delval.

- MOSCOVICI, S. y PERSONNAZ, B. (1980), «Studies in social influence. V: Minority influence and conversion behavior in a perceptual task», *Journal of Experimental Social Psychology*, 16, 270-282.
- MOSCOVICI, S. y PLON, M. (1968), «Choix et autonomie du sujet. La théorie de la reactance psychologique», *L'Année Psychologique*, 2, 467-490.
- MOSCOVICI, S. y RICATEAU, P. (1972), «Conformité, minorité et influence sociale», en S. Moscovici (ed.), *Introduction à la Psychologie Sociale*, vol. 1, París, Larousse.
- MOW (1987), *The meaning of working*, Londres, Academic Press.
- MOWDAY, R. T. y SUTTON, R. I. (1993), «Organizational behavior: Linking individuals and groups to organizational contexts», *Annual Review of Psychology*, 44, 195-229.
- MOYA, M. (1994), «Percepción de personas», en J. F. Morales y cols., *Psicología social*, capítulo 4, Madrid, McGraw-Hill.
- MUCCHI-FAINA, A., MAASS, A. y VOLPATO, C. (1991), «Social influence. The role of originally», *European Journal of Social Psychology*, 21, 183-197.
- MUGNY, G. (1981), *El poder de las minorías*, Barcelona, Rol.
- (1985), «Introduction», en S. Moscovici, G. Mugny y E. Van Avermaet (eds.), *Perspectives on minority influence*, págs. 3-8, Cambridge, Cambridge University Press.
- MUGNY, G. y PAPANASTAMOU, S. (1980), «When rigidity does not fail», *European Journal of Social Psychology*, 10, 43-61.
- (1982), «Los estilos de comportamiento y su representación social», en S. Moscovici (ed.), *Psicología Social*, vol. II, págs. 507-534, Barcelona, Paidós.
- MULLEN, B. (1991), «Group composition, salience, and cognitive representations. The phenomenology of being in a group», *Journal of Experimental Social Psychology*, 27, 297-323.
- MULLER, B. y GOETHALS, G. R. (1990), «Social projection, actual consensus and valence», *British Journal of Social Psychology*, 29, 279-282.
- MULLEN, B. y HU, L. (1989), «Perceptions of ingroup and outgroup variability. A meta-analysis integration», *Basic and Applied Social Psychology*, 10, 233-252.
- MUMMENDEY, A. (1990), *Conducta agresiva*, en M. Hewstone y cols. (eds.), *Introducción a la psicología social: Una perspectiva europea*, págs. 260-282, Barcelona, Ariel.
- MUNNÉ, F. (1985), «El desarrollo de la psicología social en la Unión Soviética», *Revista de Historia de la Psicología*, 6, 19-46.
- (1986), *La construcción de la psicología social como ciencia teórica*, Barcelona, Alamex.
- (1989), *Entre el individuo y la sociedad*, Barcelona, P.P.U.
- (1993a), «Pluralismo teórico y comportamiento social», *Psicothema*, 5 (suplemento), 53-64.
- (1993b), *La comunicación en la cultura de masas*, Barcelona, PPU.
- MUNNÉ, F. y CODINA, N. (1996), «Psicología social del ocio y el tiempo libre», en J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 429-448, Madrid, McGraw-Hill.
- MUÑOZ, L.; BAYÉS, R. y MUNNÉ, F. (1980), *Introducción a la psicología jurídica*, México, Trillas.
- MURCHISON, C. (Ed.) (1935), *Handbook of Social Psychology*, Worcester, Mass., Clark University Press.
- MURRAY, Ch. y HERRSTEIN, R. (1994), *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*, Nueva York, Free Press.

- MURRAY, J. P. y KIPPAX, S. (1979), «From the early window to the late night show. International trends in the study television's impact on children and adults», en L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 12, Nueva York, Academic Press.
- MUSITU, G. (1993), «Introducción», en G. Musitu (ed.), *Psicología de la comunicación humana*, págs. 3-9, Buenos Aires, Lumen.
- MUSITU, G. y ARANGO, C. (1995), «La psicología comunitaria en España: Pasado y presente», en J. A. Conde y A. I. Isidro (eds.), *Psicología comunitaria, salud y calidad de vida*, págs. 15-37, Salamanca, Eudema.
- MUSITU, G. y HERRERO, J. (1993), «La psicología de la comunicación: Análisis y conceptualización», en G. Musitu (ed.), *Psicología de la comunicación humana*, págs. 11-38, Buenos Aires, Lumen.
- MUSSEN, P. y EISENBERG, N. (1977), *Roots of caring: Sharing and Helping*, San Francisco, W. H. Freeman and Company.
- MYERS, D. G. (1992), *The pursuit of happiness: Who es happy and why*, Nueva York, William Morrow.
- (1995), *Psicología Social*, Madrid, McGraw-Hill.
- NAGEL, Th. (1997), *Una visión de ningún lugar*, México, FEC (original inglés, 1985).
- NAREDO, J. M. y SÁNCHEZ, L. J. (1994), «Las paradojas del automóvil. Las cuentas del automóvil desde el punto de vista del usuario», *Archipiélago*, 18/19, 81-96.
- NEIMEYER, G. J.; MACNAIR, R.; MELZLER, A. E. y COURCHAINE, K. (1991), «Changing personal beliefs. Effects of forewarning, argument quality, prior bias, and personal exploration», *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 1-20.
- NEMETH, C. (1986), «Differential contributions of majority and minority influence», *Psychological Review*, 93, 23-32.
- (1992), «Minority dissent as a stimulant to group performance», en S. P. Worchel, W. Wood y J. L. Simpson (eds.), *Group process and productivity*, Newbury Park, CA, Sage.
- NEWCOMB, T. (1953), «An approach to the study of communicative acts», *Psychological Review*, 60, 393-404.
- (1961), *The acquaintance process*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- (1966), «The prediction of interpersonal attraction», en C. W. Backman y P. F. Secord (eds.), *Problems in Social Psychology*, págs. 168-179, Nueva York, McGraw-Hill.
- NIELSEN MEDIA RESEARCH (1990), «Report on television», resumido en *American Enterprise*, julio-agosto, pág. 98.
- OAKES, P. J. (1989), «Comentario a "S. E. Taylor y cols., Bases contextuales y categoriales de la memoria de personas y de estereotipia"», *Revista de Psicología Social*, 4, 228-231.
- OLIVERA, J. y OLIVERA, A. (1995), «La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: El deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo libre del ocio activo», *Apunts. Educació Física i Sports*, 41, 10-29.
- OLSON, J. M. y ZANNA, M. P. (1993), «Attitudes and attitude change», *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.
- OPOTOW, S. (1990), «Moral exclusion and injustice: An introduction», *Journal of Social Issues*, 46, 1-20.
- O'REILLY, C. A. (1991), «Organizational behavior: Where we're been, we're going», *Annual Review of Psychology*, 42, 427-458.
- ORNE, H. T. (1962), «On the social psychology of the psychological experiment: With particular reference to demand characteristics and their implications», *American Psychology*, 17, 776-783.

- ORTEGA Y GASSET, J. (1962), *Obras Completas*, Madrid, Revista de Occidente.
- (1971), *Historia como sistema*, Madrid, Espasa-Calpe (original, 1935).
- OSBORNE, J. W. (1995), «Academics self-esteem and race: A look at the underlying assumptions of the desidentification hypothesis», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 449-455.
- OSGOOD, C. y TANNENBAUM, P. (1955), «The principle of congruity in the prediction of attitude change», *Psychological Review*, 62, 42-55.
- OSKAMP, S. (1991), *Attitudes and Opinions*, Englewood Cliffs, Prentice Hall (2.º ed.).
- OSSICINI, A. (1972), *Kurt Lewin e la psicología moderna*, Roma, Armando Editore.
- OVEJERO, A. (1981), *El autoritarismo como variable de personalidad*, Tesis Doctoral. Madrid, Editorial Complutense.
- (1982), «La personalidad autoritaria, un enfoque psicológico», *El Basilisco*, 13, 40-44.
- (1983), «Un estudio sobre el autoritarismo en una muestra de la Universidad de Oviedo», *Aula Abierta*, 39, 215-238.
- (1984a), «La crisis de la Psicología Social», *Actas del II Congreso de Teoría y Metodología de las Ciencias*, Oviedo, Pentalfa, págs. 517-524.
- (1984b), «Crítica al experimento de laboratorio en Psicología Social», *Actas del II Congreso de Teoría y Metodología de las Ciencias*, Oviedo, Pentalfa, págs. 525-532.
- (1984c), «Psicología Social Cognitiva: ¿Una nueva Psicología Social?», *Investigación Psicológica*, 1, 67-98.
- (1985a), «Tradición cognitivista de la Psicología Social», *Estudios de Psicología*, 23/24, 166-185.
- (1985b), «El dogmatismo, un concepto todavía útil en educación», *Aula Abierta*, 43, 59-98.
- (1985c), «Crisis económica y personalidad autoritaria», *Revista del Colegio de Psicólogos de Castilla y León*, Valladolid, núm. 0, 12-17.
- (1985d), «Influencia social bajo una tarea perceptiva», *Universitas Tarraconensis*, VII (2), 207-218.
- (1986a), *Psicología Social y Educación*, Oviedo, I.C.E.
- (1986b), «Diferencias entre hombres y mujeres en atribución del éxito/fracaso académico», *Revista de Psic. General y Aplicada*, 41, 771-795.
- (1987a y b), «Procesos de influencia social: De los factores cognitivos al contexto social», *Revista de Psicología (Universitas Tarraconensis)*, IX(1), 13-22; y IX(2), 203-214.
- (1987c), *Psicología social y salud*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- (1987d), «Maquiavelismo y sociedad contemporánea», *Tabanque*, 3, 95-107.
- (1987e), «Un estudio sobre las actitudes autoritarias, dogmáticas y maquiavélicas en el distrito universitario de Oviedo», *Aula Abierta*, 50, 35-53.
- (1988a), *Psicología Social de la Educación*, Barcelona, Herder.
- (1988b), *Psicología social: Una disciplina en busca de su identidad*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- (1989a), «¿Influye el paso por la Universidad en las actitudes autoritarias?», *Boletín de Psicología*, 22, 41-57.
- (1989b), «¿Cómo se origina el maquiavelismo?», *Magister*, 7, 163-170.
- (1990a), *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*, Barcelona, PPU.
- (1990b), «Relaciones entre el profesional de la salud y el enfermo», en

- S. Barriga, J. M. León, M. Martínez e I. Jiménez (eds.), *Psicología de la salud: Aportaciones desde la psicología social*, págs. 135-158, Sevilla, Sendal.
- (1990c), «Apoyo social y salud», en S. Barriga, J. M. León, M. F. Martínez e I. F. Jiménez (eds.), *Psicología de la salud: Aportaciones desde la psicología social*, págs. 135-158, Sevilla, Sedal.
- (1990d), «Psicología social de la educación: Panorámica general», en I. Quintanilla (ed.), *Calidad de vida, educación, deporte y medio ambiente*, págs. 177-194, Barcelona, PPU.
- (1990e), «Las habilidades sociales y su entrenamiento. Un enfoque necesariamente psicosocial», *Psicothema*, 2, 93-112.
- (1991a), «Algunas consideraciones sobre la “crisis” de la Psicología Social, causas, consecuencias y tendencias futuras», *Interacción Social*, 1, 169-184.
- (1991b), «Estereotipos raciales/nacionales de los universitarios, 30 años después», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 485-493.
- (1991c), «Algunas consideraciones sobre la “crisis” de la psicología social: Causas, consecuencias y tendencias futuras», *Interacción Social*, 1, 169-184.
- (1992a), «Algunas consideraciones sobre la psicología social de Ortega», *Interacción Social*, 2, 85-108.
- (1992b), «Cooperative learning as an Innovation Educational Psychosociological Technic», *International Conference on Innovation in Social Psychology, New Trends*, Lisboa
- (1992c), «Sobre la cuestión del autoritarismo de izquierdas», *Psicología Política*, 5, 53-69.
- (1993a), «León Festinger y la Psicología Social Experimental: La teoría de la disonancia cognoscitiva 35 años después», *Psicothema*, 5, 185-206.
- (1993b), «Aprendizaje cooperativo. Una eficaz aportación de la Psicología Social a la escuela del siglo XXI», *Psicothema* (Suplemento Especial dedicado a Psicología Social, Septiembre de 1993), págs. 373-391.
- (1993c), «Necesidad de una perspectiva crítica en Psicología Social de la Educación», en F. Loscertales y M. Marín (eds.), *Las dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación*, págs. 87-94, Madrid, Eudema.
- (1993d), «La adición al tabaco, algunos aspectos psicosociales», *Intervención psicosocial*, 5, 95-114.
- (1993e), «Nuevas tendencias teóricas y epistemológicas en la psicología social de fin de siglo», en B. González Gabaldón y A. Guil (eds.), *Psicología Cultural*, págs. 323-332, Madrid, Eudema.
- (1994), «Wilhelm Wundt, ¿fundador de la psicología experimental no social o de la psicología social no experimental?», *Revista de Historia de la Psicología*, 15, 123-150.
- (1995a), *La actual psicología social de la educación*, Comunicación presentada al V Congreso Nacional de Psicología Social, Salamanca.
- (1995b), «El contexto de la educación: El grupo y su dinámica», en S. Lemos, F. Martín, A. Ovejero y R. Rodríguez, *Dimensiones psicológicas en la educación secundaria*, Universidad de Oviedo, I.C.E.
- (1995c), «Freud: Una vida de nuestro tiempo», *Psicothema*, 7, 453-460.
- (1995d), «Breves reflexiones sobre las aportaciones de Benito J. Feijóo a la Psicología Española», *Psicothema*, 7, 219-231.
- (1996), «Psicología Social de la Educación», en J. L. Álvaro y cols. (eds.), *Psicología Social: Contextos de aplicación*, Madrid, Mc Graw-Hill.
- (1997a), *El individuo en la masa: Psicología del comportamiento colectivo*, Oviedo, Nobel.

- (1997b), «Paulo Freire y la Psicopedagogía de la liberación», *Psicothema*, 9, 671-688.
- (en prensa), Juan Luis Vives, «Precursor de la moderna psicología empírica», *Revista de Psicología General y Aplicada*.
- (en prensa), «Nuevas tecnologías y educación en la actual sociedad posmoderna. Una perspectiva psicosocial», *Revista de Psicología Social y Aplicada*.
- PÁEZ, D. (1996), «Introducción», en C. San Juan (ed.), *Intervención psicosocial*, págs. 15-28, Barcelona, Anthropos.
- PÁEZ, D. y BLANCO, A. (1994), *Psicología social latinoamericana. Una visión crítica y plural*, Barcelona, Anthropos.
- PÁEZ, D. y CARBONERO, A. J. (1993), «Afectividad, cognición y conducta social», *Psicothema*, 5 (suplemento), 133-150.
- PÁEZ, D.; MARQUES, J. e INSÚA, P. (1994), «Cognición social», en J. F. Morales y cols., *Psicología Social*, capítulos 5, 6 y 7, Madrid, McGraw-Hill.
- PÁEZ, D.; SAN JUAN, C.; ROMO, I. y VERGARA, A. (1991), *SIDA: Imagen y prevención*, Madrid, Fundamentos.
- PÁEZ, D.; VALENCIA, J.; MORALES, J. F.; SARABIA, B. y URSUA, N. (1992), *Teoría y método en psicología social*, Barcelona, Anthropos.
- PAICHELER, G. y MOSCOVICI, S. (1985), «Conformidad simulada y conversión», en S. Moscovici (ed.), *Psicología Social*, vol. I, págs. 175-209, Barcelona, Paidós.
- PANYELLA, M. y RODRÍGUEZ, L. (1984), «La crisis en psicología social: Elementos para la discusión epistemológica del concepto de crisis», *Cuadernos de Psicología*, II, 89-100.
- PARKER, I. (1989), *The crisis in modern social psychology-and how to end it*, Londres, Routledge.
- (1992), *Discourse Analysis: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*, Londres, Routledge.
- (1996), «Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana», en A. J. Gordo y J. L. Linaza (eds.), *Psicologías, discursos y poder*, págs. 79-106, Madrid, Visor.
- (1997), *Psychoanalytic Culture: Psychoanalytic discourse in western society*, Londres, Sage.
- (1998), *Deconstructing Psychotherapy*, Londres, Sage.
- PARKER, I. y SHOTTER, J. (eds.) (1990), *Deconstructing Social Psychology*, Londres, Routledge.
- PARROT, W. G. (1992), «Conceptos de emoción en la teoría y en la vida cotidiana», *Revista de Psicología Social*, 7, 115-123.
- PASTOR RAMOS, G. (1994), *Conducta interpersonal: Ensayo de psicología social sistémica*, Salamanca, Publicaciones de la Universidad Pontificia (1.ª edición, 1978).
- PATTERSON, G. R.; LITTMAN, R. A. y BRICKER, W. (1967), «Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression», *Monograph of the Society of Research in Child Development* (Seria núm. 113), 32, pág. 5.
- PEARCE, P. L. (1982), *The social psychology of tourist behavior*, Oxford, Pergamon Press.
- PEASE, A. (1995), *El lenguaje del cuerpo: Cómo leer el pensamiento de los otros a través de sus gestos*, Barcelona, Ediciones Altaya.
- PEIRÓ, J. M. (1984), *Psicología de la organización*, Madrid, UNED (2 vols.)
- (1989), «Desempleo juvenil y socialización para el trabajo», en J. R. Torregrosa, J. Bergère y J. L. Álvaro (eds.), *Juventud, trabajo y desempleo*, págs. 159-178, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- (1990), *Organizaciones: Nuevas perspectivas psicosociológicas*, Barcelona, PPU.

- PEIRÓ, J. M. (1996), «Psicología social de las organizaciones», en J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 155-197, Madrid, McGraw-Hill.
- PEPLAU, L. A. y GORDON, S. L. (1985), «Women and men in love: Gender differences in close heterosexual relationships», en V. E., R. K. Unger y B. S. Wallston (eds.), *Women, gender, and social psychology*, Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- PEPLAU, L. A. y PERLMAN, D. (eds.) (1982), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*, Nueva York, Wiley-Interscience.
- PEPLAU, L. A. y TAYLOR, S. E. (1997), *Sociocultural perspectives in social psychology: Current readings*, New Jersey, Prentice-Hall.
- PÉREZ, J. A. y MUGNY, G. (1988), *Psicología de la influencia social*, Valencia, Promolibro.
- (1996), «Categorización e influencia social», en J. F. Morales y cols. (eds.), *Identidad social*, págs. 461-490, Valencia, Promolibro.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994), *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*, Madrid, La Muralla.
- PERLES, F. y GÓMEZ, L. (1995), «Grupos de apoyo social y calidad de vida en diabéticos jóvenes», en J. A. Conde y A. I. Isidro de Pedro (ed.), *Psicología comunitaria, salud y calidad de vida*, Salamanca, Eudema.
- PERLMAN, D. (1984), «Recent developments in personality and social psychology: A citation analysis», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 493-501.
- PERLMAN, D. y COZBY, P. C. (1985), *Psicología Social*, México, Interamericana (original, 1983).
- PERLMAN, D. y DUCK, S. (eds.) (1987), *Intimate Relationships*, Beverly Hills, N. J., Sage.
- PETTIGREW, T. F. y MEERTENS, R. W. (1991), *Subtle racism: Its components and measurement*, ponencia presentada en la Three Days on Racism Conference. París».
- (1995), «Subtle and blatant prejudice in western Europe», *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- PETTY, R. E. y KROSNIK, J. A. (eds.) (1995), *Attitude strength: Antecedents and consequences*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- PETTY, R. E. y WEGENER, D. T. (1997), «Attitude change: Multiple roles for persuasion variables», en D. Gilbert, S. Fiske y G. Lindzey (eds.), *Handbook of Social Psychology*, 4.^a edición. Nueva York, McGraw-Hill.
- PETTY, R. E.; WEGENER, D. T. y FABRIGAR, L. R. (1997), «Attitudes and attitude change», *Annual Review of Psychology*, 48, 609-647.
- PILIAVIN, I. M. y cols. (1969), «Good samaritanism: An underground phenomenon?», *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 289-299.
- PILIAVIN, J. A.; DOVIDIO, J. F.; GAERTNER, S. L. y CLARK, R. D. (1982), «Responsive bystanders: The process of intervention», en V. J. Delega y J. Grzelak (eds.), *Cooperation and helping behavior*, Nueva York, Academic Press.
- PINAZO, S. y MUSITU, G. (1993), «Aspectos interpersonales de la comunicación no verbal», en G. Musitu (ed.), *Psicología de la comunicación humana*, págs. 77-112, Buenos Aires, Lumen.
- PINILLOS, J. L. (1960), «Estereotipos raciales de universitarios españoles, ingleses y norteamericanos», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56, 777-797.
- (1965), «La psychologie sociale en Espagne», *Social Sciences*, 2, 273-276.
- (1976), «El "Examen de ingenios", cuatro siglos después», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 31, 3-35.
- (1996), «La mentalidad posmoderna», *Psicothema*, 8, 229-240.

- (1997), *El corazón del laberinto: Crónica del fin de una época*, Madrid, Espasa-Calpe.
- PLINER, P.; HART, H., KOHL, J. y SAARI, D. (1974), «Compliance without pressure: Some further data on the foot-in-the-door-technique», *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 17-22.
- POL, E. (1993), *Environmental psychology in Europe: From architectural psychology to green psychology*, Londres, Averbury.
- (1997), «El desarrollo profesional de la Psicología Ambiental», *Papeles del Psicólogo*, 67, 62-69.
- POLANYI, K. (1992), «Sobre la fe en el determinismo económico», *Archipiélago*, 8, 72-80.
- POLKINGHORNE, D. E. (1992), «Postmodern epistemology of practice», en S. Kvale (ed.), *Psychology and postmodernism*, págs. 146-165, Londres, Sage.
- POTTER, J. (1996), *Representing reality, Discourse, rhetoric and social construction*, Londres, Sage.
- (1997), «Discourse and critical social psychology», en T. Ibáñez y L. Íñiguez (eds.), *Critical social psychology*, págs. 55-66, Londres, Sage.
- POTTER, J. y WETHERELL, M. (1987), *Discourse and Social Psychology*, Londres, Sage.
- PROCTOR, R. N. (1991), *Value-free science? Purity and power in modern knowledge*, Boston, Harvard University Press.
- PROSHANSKY, H. M. y SEIDENBERG, B. (1973), *Estudios básicos de psicología social*, Madrid, Tecnos (original, 1965).
- PRZECLAWSKI, K. (1993), «Tourism as the subject of interdisciplinary research», en D. G. Pearce y R. W. Butler (eds.), *Tourism research: Critiques and challenges*, Londres, Routledge.
- PSATAS, G. (1994), *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*, Londres, Sage.
- POTNAM, H. (1981), *Raison, vérité et histoire*, París, Minuit.
- RAMÍREZ, S. (1992), *Hacia una psicología social del nacionalismo*, Madrid, Universidad Complutense.
- RAWLINGS, E. I. (1970), «Reactive guilt and anticipatory guilt in altruistic behavior», en J. R. Macaulay y L. Berkowitz (eds.), *Altruism and helping behavior*, págs. 163-177, Nueva York, Academic Press.
- REBOLLOSO, E. (1987), «Intervención psicosocial en el marco escolar, logros y aspiraciones», en S. Barriga y cols. (eds.), *Intervención psicosocial*, Barcelona, Hora, págs. 167-224.
- REBOLLOSO, E. y MORALES, J. F. (1996), «Evaluación de programas y psicología social», en J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 475-510, Madrid, McGraw-Hill.
- REDONDO, S. (1994), *El tratamiento de la delincuencia en Europa: Un estudio meta-analítico*, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.
- (1995), «Evaluación y tratamiento en prisiones», en M. Clemente (ed.), *Fundamentos de Psicología Jurídica*, Madrid, Pirámide.
- REICH, W. (1973), *La psicología de masas del fascismo*, México, ed. Roca (original, 1933).
- REICHARDT, L. S. y COOK, T. D. (1981), *Paradigms lost: Some thoughts on choosing methods in evaluation*, Beverly Hills, Sage.
- REICHER, S. (1988), «Review Essay», *British Journal of Social Psychology*, 27, 283-288.
- REIK, T. (1944), *A psychologist looks at love*, Nueva York, Rinehart.

- REINGEN, P. H. (1982), «Test of a list procedure for inducing compliance with a request to donate money», *Journal of Applied Psychology*, 67, 110-118.
- RESLER, H. y WALTON, P. (1983), «¿En qué medida es social?», en N. Armistead (ed.), *La reconstrucción de la psicología social*, págs. 273-284, Barcelona, Hora (original, 1974).
- RICOEUR, P. (1986), *Du text à l'action: Essais d'herméneutique, II*, París, Seuil.
- RIDER, D. DE y SCHREURS, K. (1996), «Coping, social support and chronic disease: A research agenda», *Psychology, Health of Medicine*, 1, 71-82.
- RIECKEN, H. W. (1962), «A program for research on experiments in social psychology», en N. F. Washburne (ed.), *Decisions, values and groups*, vol. II, págs. 25-41, Nueva York, Pergamon Press.
- RIESSMAN, C. K. (1994), *Narrative analysis*, Londres, Sage.
- RIGGINS, S. H. (ed.) (1997), *The language and politics of exclusion: Others in discourse*, Londres, Sage.
- RING, K. (1967), «Experimental social psychology: Some sober questions about some frivolous values», *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 113-123.
- ROCHE, R. (1995), *Psicología y Educación para la prosocialidad*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.
- RODIN, J. (1985), «The application of social psychology», en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *Handbook of Social Psychology*, vol. I, págs. 805-881, Nueva York, Random House.
- RODIN, J.; SOLOMON, S. y METCALF, J. (1978), «Role of control in mediating perception of density», *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 988-999.
- RODRIGUES, A. (1976), *Psicología Social*, México, Trillas (2.^a edición, 1980).
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. (1990), «El trabajo humano: Una revaluación de su significado», *III Congreso Nacional de Psicología Social* (Libro de Ponencias, páginas 70-83), Santiago de Compostela, ed. Tórculo.
- (1993), «La cultura en las organizaciones públicas y privadas», *Psicothema*, 5 (Suplemento), 237-260.
- (1994), «Introducción», en A. Rodríguez Fernández (ed.), *Las organizaciones a debate: Una perspectiva psicosociológica*, Granada, Universidad de Granada.
- (ed.) (1995), *Los recursos humanos en las Administraciones Públicas*, Madrid, Tecnos.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. y ARDID, C. (1996), «Psicología social y políticas públicas», en J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 451-474, Madrid, McGraw-Hill.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A. (1977), «Psicología social: Perspectivas después de una crisis», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 32, 849-862.
- (1989), «Interpretación de las actitudes», en A. Rodríguez y J. Seoane (eds.), *Tratado de Psicología General*, vol. 7, *Creencias, actitudes y valores*, págs. 199-314, Madrid, Alhambra.
- (1995), «Contra racismo», en M. P. Gualda, J. F. Delgado y A. Rodríguez (eds.), *Avances en política social*, págs. 513-520, Granada, Diputación de Granada.
- (1996), «Psicología social de los prejuicios», en J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología social aplicada*, págs. 295-315.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A. y SEOANE, J. (1988), *Psicología Política*, Madrid, Pirámide.
- RODRÍGUEZ MARÍN, J. (1995), *Psicología social de la salud*, Madrid, Síntesis.
- RODRÍGUEZ MARÍN, J. y GARCÍA, J. A. (1995), «Estilos de vida y salud», en J. M. Latorre (eds.), *Ciencias Psicosociales Aplicadas II*, Madrid, Síntesis.

- RODRÍGUEZ MARÍN, J. y GARCÍA, J. A. (1996), «Psicología social de la salud», en J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 351-380.
- RODRÍGUEZ MARÍN, J. MARTÍNEZ, M. y VALCÁRCEL, P. (1990), «Psicología social y psicología de la salud», en J. Rodríguez-Marín (ed.), *Aspectos psicosociales de la salud y de la comunidad*, Barcelona, PPU.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, A. (1993), «La imagen del ser humano en la psicología social», *Psicothema*, 5 (suplemento), 65-79.
- RODRÍGUEZ SANABRIA, F. (1963), «Estereotipos regionales españoles», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 68/69, 763-771.
- ROGERS, C. (1951), *Client-centered therapy*, Boston, Houghton-Mifflin.
- (1987), *Psicología social de la enseñanza*, Madrid, Visor.
- ROGERS, C. y KUTNICK, P. (1992), «Individuos, grupos e intervenciones», en C. Rogers y P. Kutnick (eds.), *Psicología social de la escuela primaria*, págs. 271-278, Barcelona, Paidós.
- ROGERS, R. W. y MEWBORN, C. R. (1976), «Fear appeals and attitude change», *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 54-61.
- ROGERS, R. W. y PRENTICE-DUNN, S. (1981), «Deindividuation and anger-mediated interracial aggression: Unmasking regressive racism», *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 63-73.
- ROISER, M. (1997), «Postmodernism, postmodernity and social psychology», en T. Ibáñez y L. Íñiguez (eds.), *Critical social psychology*, págs. 95-110, Londres, Sage.
- ROJAS MARCOS, L. (1997), «El poder de las palabras», *El País Semanal*, núm. 1.078, pág. 120.
- ROKEACH, M. (1967), *Value survey*. Sunnyvale, C. A., Halgren Tests.
- (1973), *The nature of human values*, Nueva York, Free Press.
- RORTY, R. (1982), *Consequences of pragmatism*, Success, The Harvester Press.
- (1983), *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra (original, 1979).
- ROS, M. (1985), «Las escalas de actitudes», en J. F. Morales (ed.), *Metodología y teoría de las ciencias*, vol. 2, págs. 215-231, Madrid, UNED.
- ROSENBERG, M. y ABELSON, R. (1960), «An analysis of cognitive balancing», en R. Abelson y cols. (eds.), *Theories of cognitive consistency: A sourcebook*, págs. 112-163. Chicago, Rand McNally.
- ROSENBERG, M. J. y HOVLAND, C. I. (1960), «Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes», en C. I. Hovland y M. J. Rosenberg (eds.), *Attitude Organization and Change*, New Haven, Yale University Press.
- ROSENTHAL, R. (1966), *Experimental effects in behavioral research*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
- (1980), *Pigmalión en la escuela*, Madrid, Marova (original, 1968).
- ROSENTHAL, R. y ROSNOW, R. L. (ed.) (1969), *Artifact in behavioral research*, Nueva York, Academic Press.
- ROSENZWEIG, S. (1933), «The experimental situation as a psychological problem», *Psychological Review*, 40, 337-354.
- ROSNOW, R. y GEORGOUDI, M. (1986), *Contextualism and understanding in behavioral science: Implications for research and theory*, Nueva York, Praeger.
- ROSS, E. A. (1908), *Social Psychology*, Nueva York, Macmillan.
- (1977), «The intuitive psychologist and his shortcomings, distortions in the attribution process», en L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 10, Nueva York, Academic Press.

- ROSS, L. D. y NISBETT, R. E. (1991), *The person and the situation: Perspectives of social psychology*, Nueva York, McGraw-Hill.
- ROSSI, L. (1994), *Psicología en Argentina: Capítulos olvidados de una historia reciente*, Buenos Aires, Tekné.
- ROSZELL, P.; KENNEY, D. y GRABB, E. (1990), «Physical attractiveness and income attainment among Canadians», *Journal of Psychology*, 123, 547-559.
- ROTHBART, M. y BIRRELL, P. (1977), «Attitude and perception of faces», *Journal of Research Personality*, 11, 209-215.
- ROTHBART, M. y JOHN, O. P. (1985), «Social categorization and behavioral episodes: A cognitive analysis of the effects of intergroup contact», *Journal of Social Issues*, 41, 81-104.
- ROTHBART, M. y PARK, B. (1986), «On the confirmability and disconfirmability of trait concepts», *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 131-142.
- ROUSSEAU, D. M. (1997), «Organizational behavior in the new organizational era», *Annual Review of Psychology*, 48, 515-546.
- RUBIN, Z. (1970), «Measurement of romantic love», *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 265-273.
- RULE, B. G.; BISANZ, G. L. y KOHN, M. (1985), «Anatomy of a persuasion schema: Targets, goals and strategies», *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1127-1140.
- RUSHTON, J. P. (1976), «Socialization and the altruistic behavior of children», *Psychological Bulletin*, 83, 898-913.
- (1980), *Altruism, socialization and society*, New Jersey, Prentice-Hall.
- RUSHTON, J. P. y WEINER, J. (1975), «Altruism and cognitive development children», *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 341-349.
- RUSSELL, J. A. (1992), «En defensa de una aproximación a los conceptos emocionales desde la perspectiva de los prototipos», *Revista de Psicología Social*, 7, 75-95 (original, 1991).
- RYAN, Ch. (1991), *Recreational tourism*, Londres, Routledge.
- SABINI, J. y SILVER, M. (1982), *Moralities of everyday*, Nueva York, Oxford University Press.
- SABUCEDO, J. M. (1996a), *Psicología Política*, Madrid, Síntesis.
- (1996b), «A modo de presentación: Unas breves notas sobre la psicología política», *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6, 5-10.
- SABUCEDO, J. M.; D'ADAMO, O. y GARCÍA BEAUDOUX, V. (1997), *Fundamentos de psicología social*, Madrid, Siglo XXI.
- SABUCEDO, J. M. y RODRÍGUEZ, M. (1997), *Medios de comunicación de masas y conducta política*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- SALES, S. M. (1973), «Threat as a factor in authoritarianism: An analysis of archival data», *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 44-57.
- SALOVERY, P.; MAYER, J. D. y ROSENHAN, D. L. (1991), «Mood and healing: Mood as a motivator of helping and helping as a regulator of mood», en M. S. Clark (ed.), *Prosocial behavior*, Newbury Park, CA, Sage.
- SAMPSON, E. E. (1978), «Scientific paradigms and social values: Wanted-A scientific revolution», *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1332-1343.
- (1981), «Cognitive psychology as ideology», *American Psychologist*, 36, 730-743.
- (1991), *Social worlds, personal lives: An introduction to social psychology*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich.
- SAN JUAN, C. (1996a), *Intervención psicosocial*, Barcelona, Anthropos.
- (1996b), «Intervención psicosocial: Del individuo a la comunidad», en

- C. San Juan (ed.), *Intervención psicosocial*, págs. 29-35, Barcelona, Anthropos.
- SÁNCHEZ, A. (1993), *Programas de prevención e intervención comunitaria*, Barcelona, PPU.
- SÁNCHEZ, A. y MUSITU, G. (1995), *Intervención comunitaria*, Barcelona, PPU.
- SÁNCHEZ, F. M. y CANTO, J. M. (1995), «Comunicación no verbal», en L. Gómez Jacinto y J. M. Canto (eds.), *Psicología Social*, Madrid, Eudema.
- SANGRADOR, J. L. (1981), *Estereotipos de las nacionalidades y regiones de España*, Madrid, C.I.S.
- (1982), *Interacción humana y conducta social*, Madrid, Salvat.
- (1985), «Introducción a la psicología social de la educación», en C. Huici (ed.), *Estructura y procesos de grupo*, vol. 2, págs. 137-157, Madrid, UNED.
- (1990), «Estereotipos sociales: Notas sobre sus rasgos definitorios», *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social, Libro de Simposios*, págs. 270-278, Santiago de Compostela.
- (1991a), «Psicología social y cognición social», en C. Fernández, J. M. Torregrosa, F. Jiménez Burillo y F. Munné (eds.), *Cuestiones de Psicología Social*, págs. 115-134, Madrid, Universidad Complutense.
- (1991b), «Estereotipos y cognición social: Una perspectiva crítica», *Interacción Social*, 1, 65-87.
- (1992), *Interacción humana y conducta social*, Madrid, Salvat.
- (1993), «Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico», *Psicothema*, 5 (suplemento), 181-196.
- (1996), *Identidades, actitudes y estereotipos en la España de las autonomías*, Madrid, C.I.S.
- SAN MARTÍN, J. E. (1997), *Psicosociología del ocio y el turismo*, Archidona (Málaga), Ediciones Algibe.
- SARASON, I. G.; SARASON, B. R.; PIERCE, G. R.; SHEARIN, E. N. y SAYERS, M. H. (1991), «A social learning approach to increasing blood donations», *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 896-918.
- SARBIN, T. R. (1954), «Role theory», en G. Lindzey (ed.), *Handbook of social psychology* (1.^a ed.), vol. 2, págs. 223-258, Cambridge, Mass, Addison-Wesley.
- SARBIN, T. R. y ALLEN, V. L. (1968), «Role theory», en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *Handbook of Social Psychology* (2.^a ed.), págs. 488-567, Cambridge, Mass., Addison-Wesley.
- SAUVY, A. (1968), *Les 4 roues de la fortune: Essai sur l'automobile*, París, Flammarion.
- SCHACHTER, S. (1959), *The psychology of affiliation*, Stanford, Calif., Stanford University Press.
- SCHACHTER, S. y SINGER, J. (1962), «Cognitive, social and psychological determinants of emotional states», *Psychological Review*, 69, 379-399.
- SHELLENBERG, J. A. (1981), *Los fundadores de la psicología social*, Madrid, Alianza (original, 1978).
- SCHLENKER, B. R. (1976), «Social psychology and science: Another look», *Personality and Social Psychology*, 2, 384-390.
- SCHERER, K. R. (1993), «Two faces of social psychology: European and North-American perspectives», *Social Science Information*, 32, 315-352.
- SCHIFFRIN, D. (1994), *Approaches to Discourse*, Oxford, Blackwell.
- SCHÜTZ, A. (1972), *Fenomenología del mundo social*, Buenos Aires, Paidós.
- (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (1977), *La estructura del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SCHWARTZ, S. H. (1973), «Normative explanations of helping behavior: A critique

- proposal and empirical test», *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 349-364.
- SCHARZWALD, J.; BIZMAN, A. y RAZ, M. (1983), «The foot-in-the-door paradigm: Effects of second request size on donation probability and donor generosity», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 443-450.
- SEARS, D. O.; FREEDMAN, J. L. y PEPLAU, L. A. (1985), *Social psychology*, Englewood, Cliffs, NJ, Prentice-Hall (5.^a ed.).
- SECORD, P. F. (1958), «Facial features and interference processes in interpersonal perception», en R. Tagiuri y T. Petrullo (eds.), *Person perception and interpersonal behavior*, págs. 300-315, Sganford, Calif., Stanford University Press.
- SEGAL, M. W. (1974), «Alphabet and attraction: An obtrusive measure of the effect of propinquity in a field setting», *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 654-657.
- SELIGMAN, M. E. P. (1975), *Helplessness*, San Francisco, Freeman (trad. cast., en Madrid, Debate, 1981).
- SEOANE, J. (1996), «El escenario posmoderno de la psicología social», *Boletín de Psicología*, 53, 31-48.
- SEOANE, J. y GARZÓN, A. (1996), «Las formas democráticas de vida», *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6, 35-47.
- SEOANE, J. y RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, A. (1988), *Psicología Política*, Madrid, Pirámide.
- SERINO, C. (1996), «Identidad social y comparación yo/otros: Puntos de vista integradores sobre el continuo personal-social», en J. F. Morales y cols. (eds.), *Identidad social*, págs. 167-198, Valencia, Promolibrol.
- SERRANO, G. (1996), *Elogio de la negociación*, lección inaugural del curso 1996-1997, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago.
- SERRANO, G. y CARREÑO, M. (1993), «La teoría de Sternberg sobre el amor. Análisis empírico», *Psicothema*, 5 (suplemento), 151-167.
- SERRANO, G. y RODRÍGUEZ, D. (1993), *Negociación en las organizaciones*, Madrid, Eudema.
- SHADISH, W. R. y FULLER, S. (1994), *The social psychology of science*, Nueva York, The Guilford Press.
- SHANAB, M. E. y YAHYA, K. A. (1978), «A cross-cultural study of obedience», *Bulletin of the Psychonomic Society*, 11, 267-269.
- SHAVITT, S. y BROCK, T. C. (eds.) (1994), *Persuasion: Psychological insights and perspectives*, Needham Heights, MA, Allyn-Bacon.
- SHAW, M. E. (1980), *Dinámica de grupos*, Barcelona, Herder.
- SHAW, M. E.; ROTHSCHILD, G. y STRICKLAND, J. (1957), «Decision process in communication networks», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 54, 323-330.
- SHERIF, M. (1935), «A study of some factors in perception», *Archives of Psychology*, 27, núm. 187.
- (1936), *The psychology of social norms*, Nueva York, Harper.
- (1967), *Group conflict and cooperation: Their social psychology*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- SHERIF, M.; HARVEY, O. J.; WHITE, B. J.; HOOD, W. R. y SHEFIF, C. (1961), *Inter-group conflict and cooperation: The robbers cave experiment*, University of Oklahoma.
- SHERIF, M. y HOVLAND, C. I. (1961), *Social judgment*, New Haven, Conn., Yale University Press.
- SHERIF, C.; SHERIF, M. y NEBERGALL, R. (1965), *Attitude and attitude change: The social judgment involvement approach*, Philadelphia, Penn., Saunders.

- SHIBUTANI, T. (1971), *Sociedad y personalidad: Una aproximación interaccionista a la psicología social*, Buenos Aires, Paidós (original, 1961).
- SHIJIRIEV, P. N. (1991), «El papel de las representaciones colectivas en las relaciones intergrupales», en C. Fernández Villanueva, J. R. Torregrosa, F. Jiménez Burillo y F. Munné (eds.), *Cuestiones de psicología social*, págs. 87-95, Madrid, Editorial Complutense.
- SHOROJOVA, E. (1984), «Resultados de investigaciones sociopsicológicas», *Ciencias Sociales*, 3, 44-58.
- SHOTTER, J. (1980), «Action, joint action and intentionality», en M. Brenner (ed.), *The structure of action*, Oxford, Blackwell.
- (1991), «Rhetoric and social construction of cognitivism», *Theory and Psychology*, 1, 495-515.
- SHOTTER, J. (1993), *Cultural politics of everyday life: Social constructionism, rhetoric and knowledge of the third kind*, Buckingham, Open University Press.
- SHWEDER, R. A. (1991), *Thinking through cultures*, Cambridge, Harvard University Press.
- SIERRA BRAVO, R. (1983), *Técnicas de investigación social*, Madrid, Paraninfo.
- SILVERMAN, D. (1993), *Interpreting Qualitative Data*, Londres, Sage.
- (ed.) (1997), *Qualitative research: Theory, method, and practice*, Londres, Sage.
- SIMPSON, J. A. (1987), «The dissolution of romantic relationships: Factors involved in relationship stability and emotional distress», *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 683-692.
- SLOAN, J. H.; KELLERMAN, A. L.; REAVY, D. T.; FERRIS, J. A.; KOEPEL, T.; RIVARA, F. P.; RICE, C.; GRAY, L. y LOGERFO, J. (1988), «Handgun regulations, crime, assaults, and homicide: A tale of two cities», *New England Journal of Medicine*, 319, 1256-1261.
- SMITH, D. S. y STRUBE, M. J. (1991), «Self-protective tendencies as moderators of self-handicapping impressions», *Basic and Applied Social Psychology*, 12, 63-80.
- SMITH, E. R. (1991), «Illusory correlation in a simulated exemplar-based memory», *Journal of Experimental Social Psychology*, 27, 107-123.
- SMITH, E. R. y MACKIE, D. M. (1997), *Psicología social*, Madrid, Panamericana.
- SMITH, J. A.; HARRÉ, R. y VAN LANGENHOVE, L. (eds.) (1995), *Rethinking psychology*, Londres, Sage.
- SMITH, M. B. (1994), «Selfhood at risk: Postmodern perils and perils of postmodernism», *American Psychologist*, 49, 405-411.
- SMITH, P. B. y BOND, M. H. (1994), *Across cultures*, Boston MA, Allyn and Bacon.
- SNODGRASS, S. E. (1992), «Further effects of role versus gender on interpersonal sensitivity», *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 154-158.
- SNYDER, C. R. y HIGGINS, R. L. (1988), «Excuses: Their effective role in the negotiation of reality», *Psychological Bulletin*, 104, 23-35.
- SNYDER, M. e ICKES, W. (1985), «Personality and social behavior», en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *Handbook of social psychology*, Nueva York, Random House (3.ª ed.).
- SNYDER, M.; TANKE, E. D. y BERSCHIED, E. (1977), «Social perception and interpersonal behavior: On the self-fulfilling nature of social stereotypes», *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 656-666.
- SOBRAL, J. (1994), «Presentación, discurso y persuasión en testigos», *Revista de Psicología Social*, 1, 13-18.
- (1996), «Psicología Social Jurídica», en J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 253-268, Madrid, McGraw-Hill.

- SOBRAL, J. y ARCE, R. (1990), *La psicología social en la sala de justicia*, Barcelona, Paidós.
- SOBRAL, J.; ARCE, R. y PRIETO, A. (1994), *Manual de Psicología Jurídica*, Barcelona, Paidós.
- SOBRAL, J. y PRIETO, A. (1993), «Persuasión y testificación: Una (re)visión social de la credibilidad profesional», *Apuntes de Psicología*, 41/42, 145-155.
- SOMMER, R. (1969), *Personal space*, Nueva York, Prentice Hall.
- SOYLAND, A. J. (1994), *Psychology as metaphor*, Londres, Sage.
- SPENCE, J. T.; DEAUX, K. y HELMREICH, R. L. (1985), «Sex roles in contemporary american society», en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *Handbook of social psychology*, págs. 149-178, Nueva York, Random House (3.ª ed.).
- STAATS, A. W. y STAATS, C. K. (1958), «Attitudes established by classical conditioning», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57, 37-40.
- STAHLBERG, D. y FREY, D. (1990), «Actitudes I: Estructura, medida y funciones», en M. Hewstone y cols. (eds.), *Introducción a la psicología social: Una perspectiva europea*, págs. 149-170, Barcelona, Ariel.
- STAUB, E. (1990), «Moral exclusion: Personal goal theory, and extreme destructiveness», *Journal of Social Issues*, 46, 47-64.
- (1991), «Altruistic and moral motivation for helping and their translation into action», *Psychological Inquiry*, 2, 150-153.
- STEEL, C. M. (1992), «Race and the schooling of Black American», *The Atlantic Monthly*, 249, 68-78.
- STEINER, I. D. (1974), «Whatever happened to the group in social Psychology?», *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 94-108.
- (1986), «Paradigms and groups», en L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 19, págs. 251-289, Nueva York, Academic Press.
- STEPHAN, C. W. y STEPHAN, W. G. (1985), *Two Social Psychologies*, Homewood, Ill., The Dorsey Press.
- (1991), «Social psychology at the cross-roads», en C. W. Stephan, W. G. Stephan y T. F. Pettigrew (eds.), *The future of social psychology*, págs. 29-43, Nueva York, Springer-Verlag.
- STEPHENSON, G. M. (1990), «Psicología social aplicada», en M. Hewstone y cols. (eds.), *Introducción a la Psicología Social: Una perspectiva europea*, págs. 397-426, Barcelona, Ariel.
- (1992), *The psychology of criminal justice*, Oxford, Blackwell.
- STERNBERG, R. J. (1986), «A triangular theory of love», *Psychological Review*, 93, 11-136.
- (1988), «Triangulating love», en R. J. Sternberg y M. L. Barnes (eds.), *The psychology of love*, New Haven, Yale University Press.
- (1989), *El triángulo del amor*, Barcelona, Paidós.
- STERNBERG, R. J. y BARNES, M. L. (eds.) (1988), *The psychology of love*, New Haven, Yale University Press.
- STEPHAN, C. W.; STEPHAN, W. G. y PETTIGREW, T. F. (eds.) (1991), *The future of social psychology*, Nueva York, Springer-Verlag.
- STEWART, M. A.; RYAN, E. B. y GILES, H. (1985), «Accent and social class effects on status and solidarity evaluations», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 98-105.
- STIFF, J. B. (1994), *Persuasive communication*, Nueva York, Guilford.
- STOETZEL, J. (1966), *Psicología social*, Alcoy, Marfil.
- STOKOLS, D. y JACOBY, M. (1984), «Traditional present oriented and futuristic modes of group-environment relations», en K. J. Gergen y M. M. Gergen (eds.), *Historical Social Psychology*, págs. 303-324. Hillsdale, NJ, LEA.

- STRAUSS, A. (1945), «The concept of attitude in social psychology», *Journal of Psychology*, 19, 329-339.
- STRAUSS, M. A. y GELLES, R. J. (1980), *Behind closed doors: Violence in the American family*, Nueva York, Anchor/Doubleday.
- STRINGER, P. (ed.) (1984), *The social psychology of tourism*, número especial de la revista *Annals of Tourism Research*.
- STROEBE, W. y JONAS, K. (1990), «Actitudes II: Estrategias de cambio de actitud», en M. Hewstone y cols. (eds.), *Introducción a la psicología social: Una perspectiva europea*, págs. 171-197, Barcelona, Ariel.
- STROEBE, W. y STROEBE, M. S. (1984), «When love dies, an integration of attraction and bereavement research», en H. Tajfel (ed.), *The social dimension*, págs. 250-281, Cambridge, Cambridge University Press.
- STROMBERG, R. R. (1990), *Historia intelectual europea desde 1789*, Madrid, Debate.
- STRONG, S. R. (1978), «Social psychological approach to psychotherapy research», en S. L. Garfield y A. E. Bergin (eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change*, (2.ª edición), Nueva York, Wiley.
- STRONG, S. R. (1991), «Social influence and change in therapeutic relationship», en C. R. Snyder y D. R. Forsyth (eds.), *Handbook of social and clinical psychology*, Nueva York, Pergamon Press.
- STRYKER, S. (1983), «Tendencias teóricas de la psicología social: Hacia una psicología social interdisciplinar», en J. R. Torregrosa y B. Sarabia (eds.), *Perspectivas y contextos de la psicología social*, Barcelona, Hispanoamericana.
- (1991), «Consequences of the gap between the “two social psychologies»», en C. W. Stephan y cols. (eds.), *The future of social psychology*, págs. 83-97, Nueva York, Springer-Verlag.
- STRYKER, S. y STATHAM, A. (1985), «Symbolic interaction and role theory», en G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *Handbook of Social Psychology*, Nueva York, Random House.
- SUMMERS, G. y FELDMAN, N. S. (1984), «Blaming the victim versus blaming the perpetrator: An attributional analysis of spouse abuse», *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 339-347.
- SUNDSTROM, E.; BELL, P. A.; BUSBY, P. L. y ASMUS, Ch. (1996a), «Environmental Psychology problems», en P. Stringer (ed.), *Confronting social issues*, págs. 7-22, Londres, Academic Press.
- (1996b), «Environmental Psychology», 1989-1994, *Annual Review of Psychology*, 47, 485-512.
- SYMONDS, P. (1927), «What is an attitude?», *Psychological Bulletin*, 24, 200-201.
- SWANN, A. DE (1995), «Widening circles of identification: Emotional concerns in sociogenetic perspective», *Theory: Culture and Society*, 12, 25-39.
- SWANN, W. B., Jr. (1990), «To be adored or to be known? The interplay of self-enhancement and self-verification», en R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (eds.), *Foundations of social behavior*, vol. 2. Nueva York, Guilford.
- SWAP, W. C. (1977), «Interpersonal attraction and repeated exposure to rewarders and punishers», *Personality and Social Psychological Bulletin*, 3, 248-251.
- SWENSEN, C. H. (1972), «The behavior of love», en H. A. Otto (ed.), *Love today*, págs. 86-101, Nueva York, Dill.
- TAJFEL, H. (1969), «Cognitive aspects of prejudice», *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- (1972), «La catégorisation sociale», en S. Moscovici (ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, vol. 1, págs. 272-302, Paris, Larousse.
- (1978a), «Social categorization, social identity and social comparison», en

- H. Tajfel (ed.), *Differentiation between social grupos*, Londres, Academic Press.
- (1978b), «Intergroup behavior», en H. Tajfel y C. Fraser (eds.), *Introducing social psychology*, págs. 423-446, Harmondsworth, Penguin.
- (1982), «Social psychology of intergroup relations», *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- TAJFEL, H. y WILKES, A. L. (1963), «Classification and quantitative judgement», *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- TAYLOR, Ch. (1985), *Human agency and language: Philosophical papers, I, II*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1997), *Argumentos filosóficos*, Barcelona, Paidós.
- TAYLOR, S. E. (1981), «The interface of cognitive and social psychology», en J. H. Harvey (ed.), *Cognition, social behavior, and the environment*, págs. 189-214, Hillsdale, NJ, LEA.
- TAYLOR, S. E.; CROCKER, J.; FISKE, S. T.; SPRINZEN, M. y WINKLER, J. D. (1979), «The generalizability of salience effects», *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 357-368.
- TEDESCHI, J.; SCHLENKER, B. y BONOMA, T. (1971), «Cognitive dissonance: Private ratiozination or public spectacle?», *American Psychologist*, 26, 685-695.
- TETLOCK, P. E. (1991), «An alternative metaphor in the study of judgment and choice: People as politicians», *Theoretical Psychology*, 1, 451-575.
- THIBAUT, J. W. y KELLEY, H. H. (1959), *The social psychology of groups*, Nueva York, John Wiley and Sons.
- (1959), *The social psychology of groups*, Nueva York, Wiley.
- THOMAS, W. y ZNANIECKI, F. (1984), *The polish peasant in Europe and America*, Urbana, University of Illinois Press (original, 1918-1920).
- THOMPSON, J. B. (1984), *Studies in the theory of ideology*, Cambridge, Polity Press.
- TOESCA, Y. (1974), *La sociometría en la educación básica*, Madrid, Narcea.
- THORNDIKE, W. (1976), «Must we always think before we act?», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2, 31-35.
- THURSTONE, L. (1929), «Theory of attitude measurement», *Psychological Review*, 36, 222-241.
- THURSTONE, L. y CHAVE, E. (1929), *The measurement of attitudes*, Chicago, Chicago University Press.
- TICE, D. M. (1991), «Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem», *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 711-725.
- TOFFLER, A. (1983), *Avances y premisas*, Barcelona, Plaza y Janés.
- TÖNNIES, F. (1887), *Comunidad y asociación*, Barcelona, Península, 1976.
- TORREGROSA, J. R. (1969), «Algunos datos y consideraciones sobre el autoritarismo de las clases trabajadoras», *Revista Española de la Opinión Pública*, 16, 33-46.
- (1974), *Teoría e investigación en la psicología social actual*, Madrid, Instituto de la Opinión Pública.
- (1981), «Prólogo», en J. F. Morales, *Teoría del intercambio social*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- TORREGROSA, J. R. (1982), «Emociones, sentimientos y estructura social», en J. R. Torregrosa y E. Crespo (eds.), *Estudios básicos de psicología social*, Barcelona, Hora.
- (1985a), «Ortega y la psicología social histórica», *Revista de Psicología Social*, O, 55-63.
- (1985b), «Hacia una definición psicosociológica de los problemas sociales. El

- problema de las relaciones entre teoría y práctica en la psicología social», *Actas del I Congreso Nacional de Psicología social*, Granada.
- (1991), «La psicología social española. Perspectivas de futuro», en C. Fernández Villanueva, J. R. Torregrosa, F. Jiménez Burillo y F. Munné (eds.), *Cuestiones de psicología social*, págs. 15-24, Madrid, Editorial Complutense.
- (1994), «Reflexiones en torno a los elementos epistemológicos e ideológicos de la psicología de las organizaciones», en A. Rodríguez Fernández (ed.), *Las organizaciones a debate: Una perspectiva psicosociológica*, Granada, Universidad de Granada.
- (1996a), «Concepciones del aplicar», en J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa (eds.), *Psicología Social Aplicada*, págs. 39-56, Madrid, McGraw-Hill.
- (1996b), «Introducción», en A. J. Gordo y J. L. Linaza (eds.), *Psicologías, discurso y poder*, págs. 39-44, Madrid, Visor.
- TORREGROSA, J. R.; BERGERE, J. y ÁLVARO, J. L. (1989), *Juventud, Trabajo y Desempleo: Un análisis psicosociológico*, Madrid, Ministerio de Trabajo.
- TORREGROSA, J. R. y CRESPO, E. (eds.) (1984), *Estudios básicos de psicología social*, Barcelona, Hora.
- TORREGROSA, J. R. y FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. (1984), «La interiorización de la estructura social», en J. R. Torregrosa y E. Crespo (eds.), *Estudios básicos de Psicología Social*, págs. 421-446, Barcelona, Hora.
- TORREGROSA, J. R. y JIMÉNEZ BURILLO, F. (1991), «Presentación», *Interacción Social*, 1, 3-4.
- TORREGROSA, J. R. y RAMÍREZ, S. (1991), «Identidades nacionales y estados plurinacionales: Una perspectiva psicosociológica», *Interacción Social*, 1, 123-136.
- TOURAINÉ, A. (1970), *La sociedad postindustrial*, Barcelona, Ariel (original, 1969).
- (1993), *Crítica de la modernidad*, Madrid, Temas de Hoy.
- TRIANDIS, H. C. (1988), «Collectivism vs. individualism», en G. Verma y C. Bagley (eds.), *Cross-cultural studies of personality, attitudes and cognition*, Londres, MacMillan.
- TRIANDIS, H. C. (1995), «Diferencias interculturales entre asertividad/competición y lealtad al grupo/cooperación», en R. A. Hinde y J. Groebel (eds.), *Cooperación y conducta prosocial*, Madrid, Visor, págs. 95-105.
- TRIANDIS, H. C.; DUNNETTE, M. y HOUGH, L. M. (eds.) (1994), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2.^a ed.), vol. 4, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press.
- TRIPLETT, N. (1898), «The dynamogenic factors in pacemaking and competition», *American Journal of Psychology*, 9, 507-533.
- TRIVERS, R. L. (1971), «The evolution of reciprocal altruism», *Quarterly Review of Biology*, 46, 35-57.
- TURNER, C. W.; HESSE, B. W. y PETERSON-LEWIS, S. (1986), «Naturalistic studies of the long-term effects of television violence», *Journal of Social Issues*, 42, 51-74.
- TURNER, J. C. (1990), *Redescubrir el grupo social*, Madrid, Morata.
- (1991), *Social influence*, Buckingham, Open University Press y Pacific Grove, Brooks/Cole.
- TVERSKY, A. y KAHNEMAN, D. (1973), «Availability: A heuristic for judging frequency and probability», *Cognitive Psychology*, 5, 207-232.
- TYLER, T. R. y LIND, E. A. (1990), «Intrinsic versus community-based justice models. When does group membership matter?», *Journal of Social Issues*, 46, 83-94.
- UMBERSON, D. y HUGHES, M. (1987), «The impact of physical attractiveness on achievement and psychological well-being», *Social Psychology Quarterly*, 50, 227-236.

- USLAR PIETRI, A. (1997), «Elogio del mestizaje», *El País*, sábado 12 de julio de 1997, pág. 12.
- VALCÁRCEL, A. (1997), *La política de las mujeres*, Madrid, Cátedra.
- VALINS, S. (1966), «Cognitive effects of false heart-rate feedback», *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 400-408.
- VALLONE, R. P.; ROSS, L. y LEPPER, M. R. (1985), «The hostile media phenomenon», Biased perception and perception of media bias in coverage of the 'Beirut Masacre', *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 577-585.
- VAN AVERMAET, E. (1990), «Influencia social en los grupos pequeños», en M. Hewstone y cols. (eds.), *Introducción a la psicología social: Una perspectiva europea*, págs. 340-368, Barcelona, Ariel.
- VAN DEN BERGHE, P. L. (1991), «Sociology», en M. Maxwell (ed.), *The sociobiological imagination*, págs. 269-282, Albany, The SUNY Press.
- VAN DIJK, T. A. (ed.) (1997), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (2 vols.), Londres, Sage.
- VAN RILLAER, J. (1978), *La agresividad humana*, Barcelona, Herder (original, 1975).
- VAN STADEN, F. J. (1987), «White South Africans' attitudes toward the desegregation of public amenities», *Journal of Social Psychology*, 127, 163-173.
- VARELA, F. (1989), «El círculo creativo: Esbozo históriconatural de la reflexividad». en P. Watzlawick (ed.), *La realidad inventada*, págs. 251-263, Buenos Aires, Gedisa.
- VATTIMO, G. (1987), *El fin de la modernidad, Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, Barcelona, Gedisa (original italiano, 1985).
- (1990), *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós (original italiano, 1989).
- VEGA, P. (1994), «Por una moratoria de las infraestructuras de transporte de gran capacidad», *Archipiélago*, 18/19, págs. 51-57.
- VLAANDER, G. P. J. y VAN ROOIJEN, L. (1985), «Independence and conformity in Holland: Asch's experiment three decades later», *Gedrag*, 13, 49-55.
- VYGOTSKI, L. (1973), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.
- WALKER, M. B. (1977), «The relative importance of verbal and non verbal cues in the expression of confidence», *Australian Journal of Psychology*, 29, 45-57.
- WALSTER, E.; WALSTER, G. W. y BERSCHIED, E. (1978), *Equity: Theory and research*. Boston, Mass., Allyn and Bacon.
- WARD, W. C. y JENKINS, H. M. (1965), «The display of information and the judgment of contingency», *Canadian Journal of Psychology*, 19, 231-241.
- WARR, P. y JACKSON, P. (1987), «Adapting to the unemployed role: A longitudinal investigation», *Social Science and Medicine*, 25, 1219-1224.
- WATSON, D. L. y cols. (1984), *Social psychology: Science and application*, Glenview, Ill., Scott, Foresman and Co.
- WATZLAWICK, P. (ed.) (1989), *La realidad inventada*, Buenos Aires, Gedisa.
- WEINER, B. (1985), «An attributional theory of achievement, motivation and emotion», *Psychological Review*, 92, 548-573.
- WELLS, G. L.; WRIGHTSMAN, L. S. y MIENE, P. K. (1985), «The timing of the defense opening statement: Don't wait until the evidence is in», *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 758-772.
- WEST, S. G.; NEWSOM, J. T. y FANAUGHTY, A. M. (1992), «Publication trends in JPSP; Stability and change in topics, methods and theories across two decades», *Personality and Social Psychology*, 18, 473-484.
- WETHERELL, M. y MAYBIN, J. (1996), «The distributed self: A social constructionist perspective», en R. Stevens (ed.), *Understanding the self*, págs. 219-279, Londres, Sage/Oxford University Press.

- WETHERELL, M. y POTTER, J. (1996), «El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos», en A. J. Gordo y J. L. Linaza (eds.), *Psicologías, discursos y poder*, págs. 63-78, Madrid, Visor.
- WEXLER, P. (1983), *Critical social psychology*, Londres, Rotulledge and Kegan Paul.
- WILDER, D. A. (1977), «Perception of groups, size of opposition, and social influence», *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 253-268.
- (1981), «Perceiving persons as a groupe: Categorization and intergroup relations», en D. L. Hamilton (ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.
- WHITLEY, B. E., Jr. y FRIEZE, I. H. (1985), «Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: A meta-analysis», *Journal of Educational Psychology*, 77, 608-616.
- WICKER, A. (1969), «Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitudes objects», *Journal of Social Issues*, 25, 41-78.
- WICKLUND, R. y BREHM, J. (1976), *Perspectives on cognitive dissonance*, Hillsdale, Erlbaum.
- WIDOM, C. S. (1989), «Does violence beget violence? A critical examination of the literature», *Psychological Bulletin*, 106, 3-28.
- WIEMANN, J. M. y GILES, H. (1990), «La comunicación interpersonal», en M. Hewstone y cols. (eds.), *Introducción a la psicología social: Una perspectiva europea*, págs. 201-221, Barcelona, Ariel.
- WILKINSON, S. y KITZINGER, C. (eds.) (1995), *Feminism and discourse: Psychological perspectives*, Londres, Sage.
- WILLIAMS, J. E. y BEST, D. L. (1990a), *Measuring sex stereotypes*, A multinational study, *Newbury Park, Sage*.
- (1990b), *Sex and psyche: Gender and self viewed cross-culturally*, Newbury Park, CA, Sage.
- WILPERT, B. (1995), «Organizational behavior», *Annual Review of Psychology*, 46, 59-90.
- WILSON, E. O. (1975), *Sociobiology: The new synthesis*, Cambridge, Harvard University Press (trad. castellana, *Sociobiología*, Barcelona, Omega, 1980).
- (1978), *On human nature*, Cambridge, Harvard University Press (trad. castellana, *Sobre la naturaleza humana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980).
- WITKIN, H. A. y GOODENOUGH, D. R. (1985), *Estilos cognitivos*, Madrid, Pirámide (original, 1981).
- WODAK, R. (ed.) (1997), *Gender and discourse*, Londres, Sage.
- WOOD, J. V. (1989), «Theory and research concerning social comparisons of personal attributes», *Psychological Bulletin*, 106, 231-248.
- WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (1995), *Género, cultura y etnia en la escuela: Informes etnográficos*, Barcelona, Paidós.
- WORCHEL, S. (1996), «Las estaciones de la vida grupal y su impacto en la conducta intergrupal», en J. F. Morales y cols. (eds.), *Identidad social*, págs. 287-321, Valencia, Promolibro.
- WORCHEL, S. y ANDREOLI, V. M. (1978), «Facilitation of social interaction through deindividuation of the target», *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 549-556.
- WORCHEL, S. y BREHM, J. W. (1971), «Direct and implied social restoration of freedom», *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 294-304.
- WORCHEL, S. y COOPER, J. (1983), *Understanding social psychology*, Homewood, Ill., The Dorsey Press.

- WRIGHT, D. (1971), *The psychology of moral behavior*, Londres, Penguin.
- WRIGHTSMAN, L. S.; NIETZEL, M. T. y FORTUNE, W. H. (1994), *Psychology and the Legal System*, Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing.
- YOUNG, L.; GILES, H. y PIERSON, H. (1986), «Sociopolitical change and vitality», *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 459-469.
- YOUNGER, J. C.; WALKER, L. y ARROWOOD, J. A. (1977), «Postdecision dissonance at the fair», *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 284-287.
- YUCHTMAN, E. (1976), «Effects of social-psychological factors on subjective economic welfare», en B. Strumpel (ed.), *Economic means for human needs*, Ann Arbor, Institute for Social Research, University of Michigan.
- ZAJONC, R. B. (1965), «Social facilitation», *Science*, 149, 269-274.
- (1967), *La psicología social: Estudios experimentales*, Alcoy, Marfil (original, 1966).
- (1968), «Attitudinal effects of mere exposure», *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, Monograph Suppl. núm. 2, parte 2.
- (1983), «Discussion of Abelson's talk on Cartwright's founders' day», *Personality and Social Psychological Bulletin*, 9, 55-59.
- (1989), «Styles of explanation in social psychology», *European Journal of Social Psychology*, 19, 345-368.
- ZAJONC, R. B. y MARKUS, H. (1982), «Affective and cognitive factors in preferences», *Journal Consumer Research*, 9, 123-138.
- ZANDER, A. (1979), «The study of group behavior during four decades», *Journal of Applied Behavioral Science*, 15, 272-282.
- ZANNA, M. P. y FAZIO, R. H. (1982), «The attitude-behavior relation: Moving toward a third generation of research», en M. P. Zanna, E. T. Higgins y C. P. Herman (eds.), *Consistency in social behavior: The Ontario symposium*, vol. 2. Hillsdale, N. J., Erlbaum.
- ZANNA, M. P.; OLSON, J. y HERMAN, C. (eds.) (1982), «Consistency in social behavior (The Ontario Symposium, vol. 2)», Hillsdale, Erlbaum.
- ZEBROWITZ-McARTHUR, L. (1988), «Person perception in cross-cultural perspective», en M. H. Bond (ed.), *The cross-cultural challenge to social psychology*, Newbury Park, Ca., Sage.
- ZIMBARDO, P. G. y LEIPPE, M. R. (1991), *The psychology of attitude change and social influence*, Nueva York, McGraw-Hill.
- ZIVIANI, C. (1978), «La psicología social en Brasil», *Boletín AVEPSO*, 1, 18-22.
- ZUBIRI, X. (1986), *Sobre el hombre*, Madrid, Alianza.