50 EXPERIMENTOS IMPRESCINDIBLES PARA ENTENDER LA PSICOLOGÍA SOCIAL

ARMANDO **RODRÍGUEZ** JOSÉ FRANCISCO **MORALES**
NAIRA **DELGADO** VERÓNICA **BETANCOR**
(COORDS.)

ALIANZA EDITORIAL

Armando Rodríguez Pérez
José Francisco Morales Domínguez
Naira Delgado Rodríguez
Verónica Betancor Rodríguez
(coords.)

50 experimentos imprescindibles para entender la Psicología Social

Ilustraciones:
Javier Yuste Andrinal

Alianza Editorial

Índice

Listado de autores

Presentación

1. El yo
    1. La organización del autoconcepto
    2. Fuentes de información del autoconcepto
    3. El papel de la autoestima
    4. La autorregulación
    5. La complejidad del yo
    6. Los sesgos que protegen el yo

    Experimento 1. Identidad interpersonal y colectiva
    Experimento 2. El esquema del yo
    Experimento 3. La autoconciencia
    Experimento 4. Autoestima y claridad de autoconcepto
    Experimento 5. La comparación social
    Experimento 6. Discrepancias del yo
    Experimento 7. La complejidad del yo como protector
    Experimento 8. El sesgo egocéntrico
    Experimento 9. El sesgo de autoenaltecimiento
    Experimento 10. El sesgo de autoincapacitación

2. Cognición social
    1. El procesamiento de la información social

2. Accesibilidad de la información en los juicios
3. La memoria de información social
4. Procesamiento no consciente

Experimento 11. Efecto de las metas de procesamiento
Experimento 12. Efecto de *priming*
Experimento 13. Efecto del heurístico de disponibilidad
Experimento 14. Memoria de información congruente e incongruente
Experimento 15. Memoria de información estereotípica
Experimento 16. Efecto de *priming* no consciente sobre la conducta
Experimento 17. Efecto de *priming* no consciente sobre conducta inteligente
Experimento 18. El efecto camaleón

3. Motivación y emoción
1. Una teoría de la emoción entre James-Lange y Cannon-Bard
2. Emoción y memoria
3. Emoción y juicios
4. Motivación intrínseca, motivación extrínseca y autoeficacia

Experimento 19. Efecto del contexto en la etiqueta emocional
Experimento 20. Recuerdo congruente con el estado emocional

Experimento 21. Estado emocional como información
Experimento 22. Estado emocional y creatividad
Experimento 23. Estado emocional y juicios estereotípicos
Experimento 24. El efecto de recompensas en la motivación intrínseca
Experimento 25. El efecto de recompensas en la motivación intrínseca de los niños
Experimento 26. Metas a corto plazo y percepción de autoeficacia

4. Percepción personal
1. La formación de impresiones
2. Los sesgos en la percepción de los demás: error fundamental de atribución y falso consenso
3. El efecto priming en la percepción de individuos
4. Las consecuencias de nuestra percepción en la conducta de los demás: la confirmación conductual

Experimento 27. Efecto de rasgos centrales en la formación de impresiones
Experimento 28. Efecto del atractivo físico en la formación de impresiones
Experimento 29. El error fundamental de atribución
Experimento 30. El efecto de falso consenso
Experimento 31. Efecto de *priming* subliminal
Experimento 32. Percepción estereotípica y profecía que se autocumple

5. Percepción de grupos
    1. Categorización social
    2. Teoría de la identidad social
    3. Procesos de estereotipia

    Experimento 33. Categorización social y percepción de similitudes intragrupo y diferencias intergrupo
    Experimento 34. Categorización social y procesamiento de la información
    Experimento 35. El paradigma del grupo mínimo
    Experimento 36. Contenido de los estereotipos
    Experimento 37. Estereotipos y racionalización de las diferencias
    Experimento 38. Correlación ilusoria
    Experimento 39. Activación automática
    Experimento 40. Sobrecarga cognitiva y activación del estereotipo
    Experimento 41. Amenaza del estereotipo

6. Actitudes y cambio de actitudes
    1. La formación de las actitudes
    2. La relación de las actitudes con la conducta
    3. La medida implícita de las actitudes
    4. El cambio de las actitudes
    5. La disonancia cognitiva

    Experimento 42. El efecto de la mera exposición
    Experimento 43. Teoría de la Conducta Planificada

Experimento 44. Actitud como asociación automática
Experimento 45. Estereotipos como asociación automática
Experimento 46. El Test de Asociación Implícita (IAT)
Experimento 47. Modelo Heurístico Sistemático
Experimento 48. Modelo Probabilístico de Elaboración
Experimento 49. Cambio de actitud y justificación insuficiente
Experimento 50. Cambio de actitud y justificación del esfuerzo
Epílogo
Bibliografía
Créditos

A nuestros hijos Pablo y María,
A. R. P. y V. B. R.

A Adrián y a Irene,
J. F. M. D.

A Miguel Ángel,
N. D. R.

Listado de autores

Carlos María Alcover de la Hera.
Universidad Rey Juan Carlos.

Eva Ariño Mateo.
Universidad de La Laguna.

Nekane Basabe Barañano.
Universidad del País Vasco.

Alberto Becerra Grande.
Universidad Autónoma de Madrid.

Verónica Betancor Rodríguez.
Universidad de La Laguna.

Elena Briones Pérez.
Universidad de Cantabria.

Antonio Bustillos López.
Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Isabel Cuadrado Guirado.
Universidad de Almería.

Elena Delgado Acosta.
Universidad de La Laguna.

Naira Delgado Rodríguez.
Universidad de La Laguna.

Darío Díaz Méndez.
Universidad de Castilla-La Mancha.

Mercedes Durán Segura.
Universidad de Sevilla.

Jordi Escartín Solanelles.
Universidad de Barcelona.

Francisca Expósito Jiménez.
Universidad de Granada.

Saulo Fernández Arregui.
Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Itziar Fernández Sedano.
Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Nuria Gamero Vázquez.
Universidad de Sevilla.

Elena Gaviria Stewart.
Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Estefanía Hernández Fernaud.
Universidad de La Laguna.

María del Carmen Herrera Enríquez.
Universidad de Granada.

Marina Herrera Torres.
Universidad de Valencia.

Javier Horcajo Rosado.
Universidad Autónoma de Madrid.

Rosa Isla Díaz.
Universidad de La Laguna.

Gloria Jiménez-Moya.
Universidad de Granada.

Soledad de Lemus Martín.
Universidad de Granada.

Esther López Zafra.
Universidad de Jaén.

Mercedes López Sáez.
Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ana María Martín Rodríguez.
Universidad de La Laguna.

Francisco Manuel Montalbán Peregrín.
Universidad de Málaga.

Elena Morales Marente.
Universidad de Huelva.

M.ª Dolores Morera Bello.
Universidad de La Laguna.

Yurena Morera Cáceres.
Universidad de La Laguna.

Silvia Moscoso Ruibal.
Universidad de Santiago de Compostela.

Encarnación Nouvilas Pallejá.
Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Mercedes Ortiz Castro.
Universidad de Málaga.

M.ª Soledad Palacios Gálvez.
Universidad de Huelva.

Susana Puertas Valdeiglesias.
Universidad de Granada.

Nieves Quiles del Castillo.
Universidad de La Laguna.

Yolanda Quiles Marcos.
Universidad Miguel Hernández.

María del Carmen Ramírez de la Fe.
Universidad de Murcia.
Álvaro Rodríguez-Carballeira.
Universidad de Barcelona.

Gladys Rolo González.
Universidad de La Laguna.

Cristina Ruiz Pacheco.
Universidad de La Laguna.

Verónica Sevillano Triguero.
Universidad Autónoma de Madrid.

Carmen Tabernero Urbieta.
Universidad de Córdoba.

Silvia Ubillos Landa.
Universidad de Burgos.

Carmen Valle Trabadelo.
CBM International.

Guillermo B. Willis.
Universidad de Granada.

Santiago Yubero Jiménez.
Universidad de Castilla-La Mancha.

Ana Zornoza Abad.
Universidad de Valencia.

Presentación

El propósito de este libro es mostrar la estética del descubrimiento que hay detrás de cada formulación en las ciencias del comportamiento social. Uno de los mejores modos de hacerlo es presentando esquemas bien elaborados de algunos experimentos que creemos constituyen una prueba de la madurez y rigor de la investigación psicosocial. Y también una prueba de la fascinante capacidad imaginativa y creadora de los psicólogos sociales.

La Psicología Social posee hoy un extenso cuerpo de conocimientos teóricos y modelos fundamentados en datos empíricos procedentes de experimentos de laboratorio. Desde aquellos primeros esfuerzos por desentrañar los procesos de influencia social hasta los más modernos experimentos con imágenes cerebrales, el caudal de recursos metodológicos y técnicos acumulado es absolutamente impresionante. Cualquiera que contemplara el mundo social sin las herramientas que hoy poseemos daría por imposible una aproximación experimental. ¿Cómo estudiar el comportamiento de ayuda, la obediencia a la autoridad, las decisiones en los grupos, la relación del nacionalismo con el prejuicio o el efecto de los pensamientos en la conducta? ¡Resulta tan complejo y

confuso para el novicio! Y, sin embargo, cada uno de esos problemas es parte del territorio explorado por la Psicología Social.

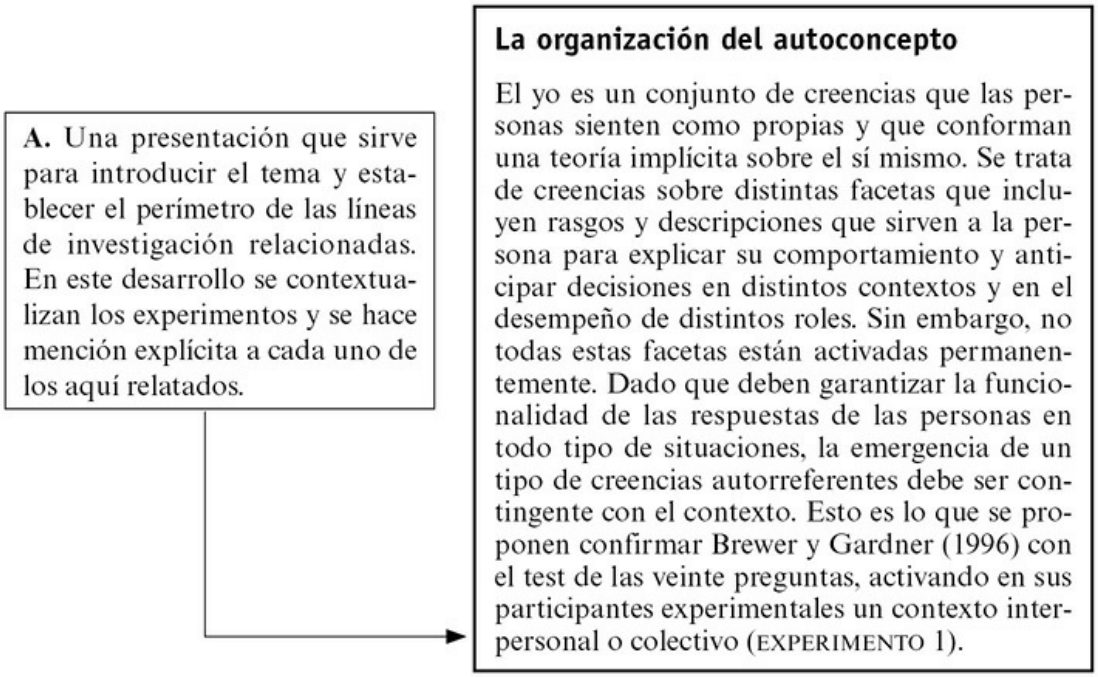
El fin de este libro es mostrar de una forma distinta y entretenida 50 experimentos que han ayudado a entender y explicar el comportamiento social. Para seleccionarlos, hemos buscado aquellos experimentos que destacan por haberse planteado preguntas interesantes y haber construido escenarios verosímiles en los que registrar las observaciones. Pero también hemos buscado que fueran experimentos atractivos y con una fuerte dimensión estética. Del mismo modo que reconocemos la belleza, originalidad y funcionalidad en experimentos como el que sirvió a Newton para descomponer la luz, a Millikan para «ver» los electrones, a Skinner para comprender el valor del refuerzo o a Watson para demostrar el condicionamiento, también en Psicología Social hay experimentos de envidiable calidad estética.

Al valorar esta dimensión estética, los autores de todos los capítulos han intentado ajustar su resumen a los requisitos de un relato. Por ello, el propósito de este libro coral es garantizar que estos experimentos sean fáciles de transmitir a quienes están interesados en el comportamiento social, que los cautive y que los estimule a hablar sobre ellos. En síntesis, este libro quiere ser algo así como un compendio de relatos, los relatos que han servido para hacer de la Psicología Social una disciplina respetable en el

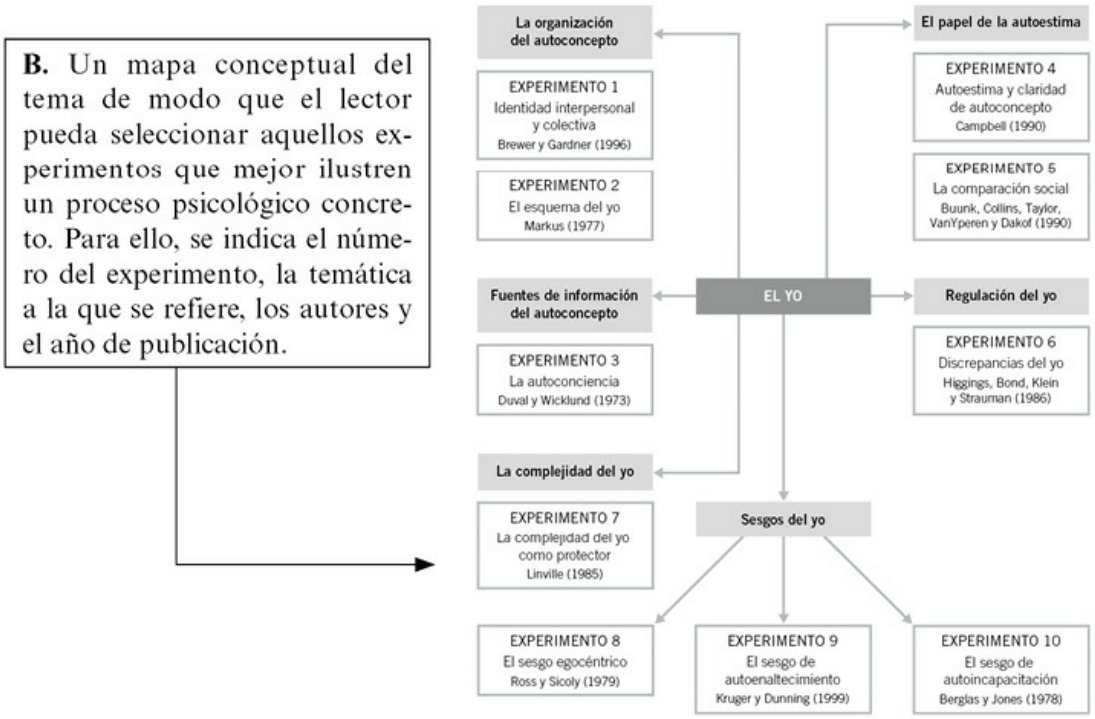
riguroso escenario de la ciencia.

1. La estructura del libro

El libro está organizado en seis capítulos en los que se ha intentado reflejar mediante experimentos seis ámbitos de estudio en el nivel intrapersonal del comportamiento social. Concretamente, se atiende a investigaciones focalizadas en el Yo, la cognición social, la motivación y la emoción, la percepción personal, la percepción de grupos y las actitudes y el cambio de actitudes. Además, cada capítulo incluye:

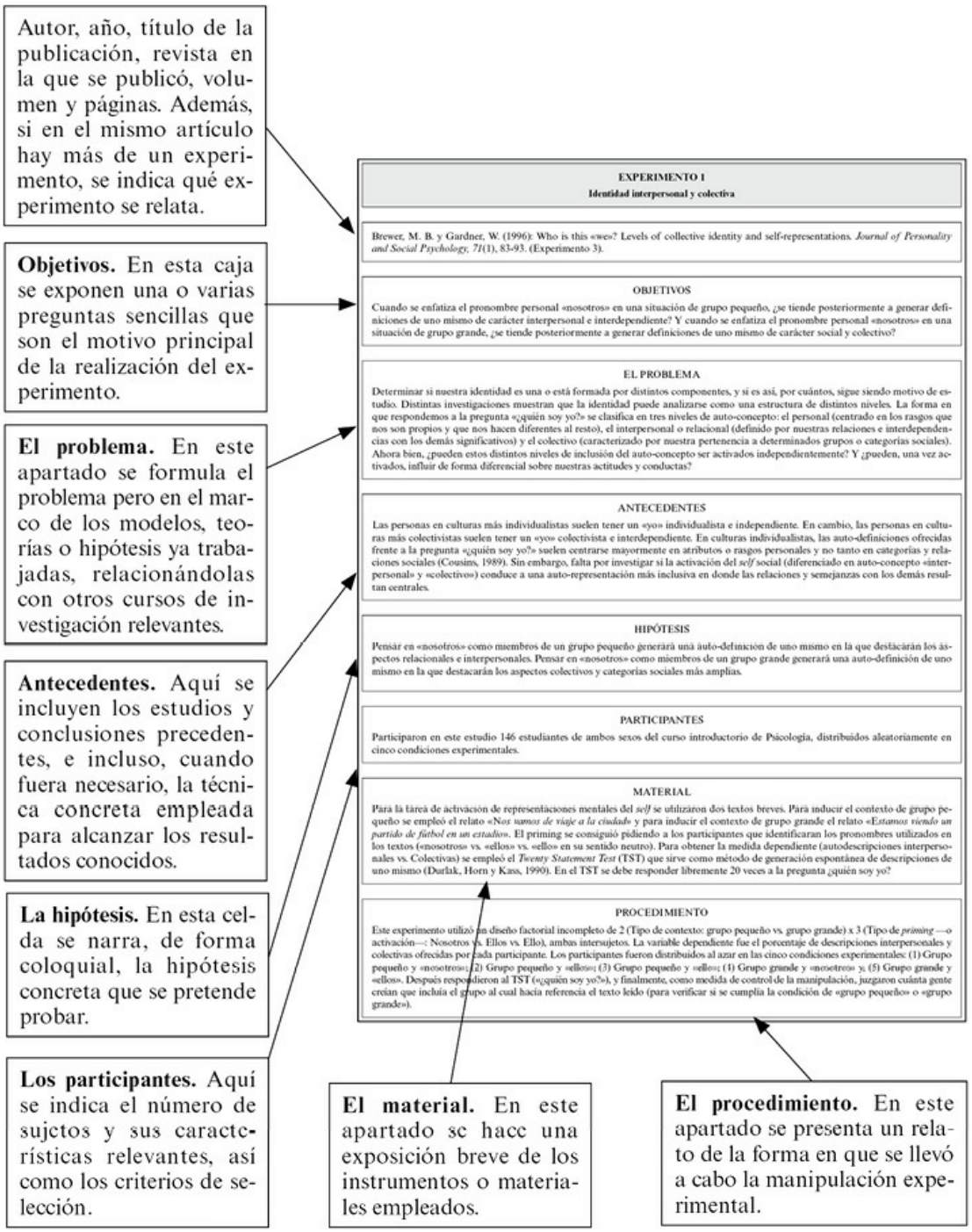


B. Un mapa conceptual del tema de modo que el lector pueda seleccionar aquellos experimentos que mejor ilustren un proceso psicológico concreto. Para ello, se indica el número del experimento, la temática a la que se refiere, los autores y el año de publicación.



2. La presentación de los experimentos

Toda la información relativa a un experimento se presenta mediante cajas de texto, figuras y viñetas que representan cómo los autores se imaginan el contexto experimental. Una ilustración de estos experimentos se presenta a continuación:


Autor, año, título de la publicación, revista en la que se publicó, volumen y páginas. Además, si en el mismo artículo hay más de un experimento, se indica qué experimento se relata.
Objetivos. En esta caja se exponen una o varias preguntas sencillas que son el motivo principal de la realización del experimento.
El problema. En este apartado se formula el problema pero en el marco de los modelos, teorías o hipótesis ya trabajadas, relacionándolas con otros cursos de investigación relevantes.
Antecedentes. Aquí se incluyen los estudios y conclusiones precedentes, e incluso, cuando fuera necesario, la técnica concreta empleada para alcanzar los resultados conocidos.
La hipótesis. En esta celda se narra, de forma coloquial, la hipótesis concreta que se pretende probar.
Los participantes. Aquí se indica el número de sujetos y sus características relevantes, así como los criterios de selección.
El material. En este apartado se hace una exposición breve de los instrumentos o materiales empleados.
El procedimiento. En este apartado se presenta un relato de la forma en que se llevó a cabo la manipulación experimental.
EXPERIMENTO 1
Identidad interpersonal y colectiva
Brewer, M. B. y Gardner, W. (1996): Who is this «we»? Levels of collective identity and self-representations. Journal of Personality and Social Psychology, 71(1), 83-93. (Experimento 3).
OBJETIVOS
Cuando se enfatiza el pronombre personal «nosotros» en una situación de grupo pequeño, ¿se tiende posteriormente a generar definiciones de uno mismo de carácter interpersonal e interdependiente? Y cuando se enfatiza el pronombre personal «nosotros» en una situación de grupo grande, ¿se tiende posteriormente a generar definiciones de uno mismo de carácter social y colectivo?
EL PROBLEMA
Determinar si nuestra identidad es una o está formada por distintos componentes, y si es así, por cuántos, sigue siendo motivo de estudio. Distintas investigaciones muestran que la identidad puede analizarse como una estructura de distintos niveles. La forma en que respondemos a la pregunta «¿quién soy yo?» se clasifica en tres niveles de auto-concepto: el personal (centrado en los rasgos que nos son propios y que nos hacen diferentes al resto), el interpersonal o relacional (definido por nuestras relaciones e interdependencias con los demás significativos) y el colectivo (caracterizado por nuestra pertenencia a determinados grupos o categorías sociales). Ahora bien, ¿pueden estos distintos niveles de inclusión del auto-concepto ser activados independientemente? Y ¿pueden, una vez activados, influir de forma diferencial sobre nuestras actitudes y conductas?
ANTECEDENTES
Las personas en culturas más individualistas suelen tener un «yo» individualista e independiente. En cambio, las personas en culturas más colectivistas suelen tener un «yo» colectivista e interdependiente. En culturas individualistas, las auto-definiciones ofrecidas frente a la pregunta «¿quién soy yo?» suelen centrarse mayormente en atributos o rasgos personales y no tanto en categorías y relaciones sociales (Cousins, 1989). Sin embargo, falta por investigar si la activación del self social (diferenciado en auto-concepto «interpersonal» y «colectivo») conduce a una auto-representación más inclusiva en donde las relaciones y semejanzas con los demás resultan centrales.
HIPÓTESIS
Pensar en «nosotros» como miembros de un grupo pequeño generará una auto-definición de uno mismo en la que destacarán los aspectos relacionales e interpersonales. Pensar en «nosotros» como miembros de un grupo grande generará una auto-definición de uno mismo en la que destacarán los aspectos colectivos y categorías sociales más amplias.
PARTICIPANTES
Participaron en este estudio 146 estudiantes de ambos sexos del curso introductorio de Psicología, distribuidos aleatoriamente en cinco condiciones experimentales.
MATERIAL
Para la tarea de activación de representaciones mentales del self se utilizaron dos textos breves. Para inducir el contexto de grupo pequeño se empleó el relato «Nos vamos de viaje a la ciudad» y para inducir el contexto de grupo grande el relato «Estamos viendo un partido de fútbol en un estadio». El priming se consiguió pidiendo a los participantes que identificaran los pronombres utilizados en los textos («nosotros» vs. «ellos» vs. «ello» en su sentido neutro). Para obtener la medida dependiente (autodescripciones interpersonales vs. Colectivas) se empleó el Twenty Statement Test (TST) que sirve como método de generación espontánea de descripciones de uno mismo (Durlak, Horn y Kass, 1990). En el TST se debe responder libremente 20 veces a la pregunta ¿quién soy yo?
PROCEDIMIENTO
Este experimento utilizó un diseño factorial incompleto de 2 (Tipo de contexto: grupo pequeño vs. grupo grande) x 3 (Tipo de priming —o activación—: Nosotros vs. Ellos vs. Ello), ambos intersujetos. La variable dependiente fue el porcentaje de descripciones interpersonales y colectivas ofrecidas por cada participante. Los participantes fueron distribuidos al azar en las cinco condiciones experimentales: (1) Grupo pequeño y «nosotros»; (2) Grupo pequeño y «ellos»; (3) Grupo pequeño y «ello»; (4) Grupo grande y «nosotros» y, (5) Grupo grande y «ellos». Después respondieron al TST («¿quién soy yo?»), y finalmente, como medida de control de la manipulación, juzgaron cuánta gente creían que incluía el grupo al cual hacía referencia el texto leído (para verificar si se cumplía la condición de «grupo pequeño» o «grupo grande»).



RESULTADOS

Dos evaluadores independientes que desconocían el diseño experimental clasificaron las respuestas al TST en tres categorías: auto-concepto personal (p. ej. «yo soy atlético»), autoconcepto interpersonal (p. ej. «yo estoy casado») y autoconcepto colectivo (p. ej. «Yo soy una mujer afroamericana») aunque solo estas dos eran relevantes para la hipótesis. En primer lugar, se analizó el efecto de los tres niveles de priming (Nosotros vs. Ellos vs. Ello) en el tipo de autodescripción, combinando en un solo grupo las condiciones relativas al tamaño del grupo inducido. Los resultados (ver figura 1.1) muestran un efecto marginalmente significativo en las autodescripciones interpersonales ($F_{(2,121)} = 2.37$, $p = .06$), debido a la diferencia entre la condición experimental «nosotros» y la condición «ello» ($t_{(121)} = 2.51$, $p = .01$). También hubo diferencias significativas en las autodescripciones colectivas ($F_{(4,121)} = 6.25$, $p < .001$) debido a la diferencia entre la condición «nosotros» y las condiciones «ellos» ($t_{121} = 3.13$, $p < .01$) y «ello» ($t_{(121)} = 2.68$, $p < .01$). En segundo lugar, se calculó un ANOVA de 2 (tamaño del grupo inducido: Grande vs. Pequeño) x 2 (tipo de priming: Nosotros vs. Ellos) sobre las dos formas de autodescripción. Ni los efectos principales ni las interacciones fueron significativas. Sin embargo, el análisis de las interacciones simples mostró que las autodescripciones colectivas fueron significativamente más empleadas en la condición «nosotros» del grupo grande (M = .24) que del grupo pequeño (M = .12; $t_{(189)} = 3.98$, $p < .01$).

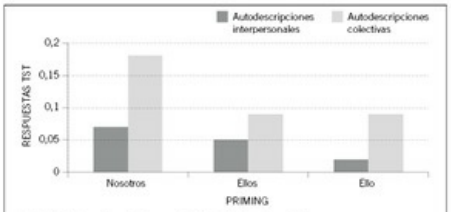


Gráfico 1.1 Autodescripciones en función del tipo de priming.

CONCLUSIONES

Tener activado el sentido de «nosotros» antes de auto-definirnos aumenta las descripciones del auto-concepto social (el interpersonal y, especialmente, el colectivo) comparado con las condiciones «ellos» o «ello». Estos resultados proporcionan apoyo empírico a la separación entre el auto-concepto interpersonal-relacional y el colectivo en la situación de grupos grandes, pero no así en grupos pequeños.

APLICACIÓN

La presencia de estímulos específicos (ej., los pronombres «nosotros» o «ellos») podría hacer más accesible un determinado nivel de identidad (ej., interpersonal o social), que resultaría más sobresaliente y condicionaría la definición que uno hace de sí mismo, pudiendo a su vez condicionar el comportamiento.

RESUMEN: Dr. Álvaro Rodríguez-Carballeira.
Universidad de Barcelona (UB)

Viñetas. Aquí el autor del resumen ha ideado algunas imágenes que simulan el procedimiento experimental.

Los resultados. Aquí se presentan los resultados principales, es decir, aquellos que tienen que ver con el objetivo principal expuesto en el apartado *Objetivos e hipótesis.*

Gráfico. El resumen del experimento incluye en un gráfico el resultado más relevante obtenido.

Las conclusiones. En esta caja se presenta con un estilo coloquial el resultado en conexión con aspectos prácticos o con aspectos teóricos relativamente comunes o bien conocidos.

Autor/a del resumen y afiliación universitaria.

1. El yo

El conocimiento sobre uno mismo ha fascinado a filósofos e investigadores durante miles de años. La interacción social y la propia existencia social solo son posibles en la medida en que las personas son capaces de saber quiénes son ellos y quiénes son los demás. En torno a la propia identidad y al autoconcepto se sostiene nuestra vida personal y social; por ello, no es sorprendente que los psicólogos sociales hayan mostrado un alto interés por conocer los mecanismos que subyacen a nuestra capacidad de dotar de coherencia y sentido de unidad a nuestra identidad personal.

Entre los temas de investigación más relevantes en este campo se encuentran aquellos que indagan en las claves de la organización del autoconcepto, los sesgos que afectan a la percepción del yo y el papel de la autoestima en el bienestar psicológico.

1. La organización del autoconcepto

El yo es un conjunto de creencias que las personas sienten como propias y que conforman una teoría implícita sobre el sí mismo. Se trata de creencias sobre distintas facetas que

incluyen rasgos y descripciones que sirven a la persona para explicar su comportamiento y anticipar decisiones en distintos contextos y en el desempeño de distintos roles. Sin embargo, no todas estas facetas están activadas permanentemente. Dado que deben garantizar la funcionalidad de las respuestas de las personas en todo tipo de situaciones, la emergencia de un tipo de creencias autorreferentes debe ser contingente con el contexto. Esto es lo que se proponen confirmar Brewer y Gardner (1996) con el test de las veinte preguntas, activando en sus participantes experimentales un contexto interpersonal o colectivo (EXPERIMENTO 1).

Trabajando con una orientación focalizada en la organización esquemática de la información, el objetivo de Markus (1977) fue analizar cómo la información sobre el sí mismo se estructura siguiendo modelos esquemáticos, y cómo estos esquemas son capaces de organizar y conducir el procesamiento de la información personal y social (EXPERIMENTO 2). Según Markus, de la misma manera que las personas mantienen esquemas sobre cada concepto o estímulo particular, también construyen esquemas sobre sí mismas. No obstante, dado que tenemos mucha más información sobre nosotros mismos que sobre cualquier otro concepto, los esquemas del yo son más complejos y variados que cualquier otro tipo de esquemas. Según sus resultados, las personas con un esquema del yo claro procesan la información más rápidamente y tienen mayor

acceso a recuerdos de su comportamiento pasado cuando estos son congruentes con dicho esquema. Esta forma de procesamiento de la información no incrementa la precisión en la evaluación del propio comportamiento, pero permite alcanzar una imagen unitaria de sí mismos.

2. Fuentes de información del autoconcepto

En realidad, el yo de cada persona es una construcción con varios pilares cuyo origen está en muy variadas fuentes, entre las que destacan el desempeño de roles, las pertenencias grupales, la comparación con otros, la observación de las propias conductas, las reacciones de los demás y la autoconciencia. Duval y Wicklund (1973) se focalizaron en esta última (EXPERIMENTO 3). En su teoría de la autoconciencia exponen que la atención consciente es limitada, de modo que o bien se dirige hacia uno mismo o bien se dirige a los estímulos externos. Cuando la atención se centra en el sí mismo, la persona es consciente de su yo y le asocia los pensamientos y sentimientos que experimenta en ese momento. Es lo que los autores entienden como autoconciencia. Si estos supuestos son ciertos, una de las reglas que determinarían la atribución de causalidad sería el foco atencional de los individuos. Concretamente, cuando dicho foco se sitúa en uno mismo, se incrementa la tendencia a atribuir la responsabilidad de un acontecimiento al propio individuo. En su experimento,

utilizaron una manipulación tan simple como la presencia de un espejo, y hallaron que observar la propia imagen reflejada en el espejo aumentaba la autoconciencia y llevaba a las personas a atribuirse mayor responsabilidad sobre las acciones que protagonizaban.

3. El papel de la autoestima

Aunque el autoconcepto es un conjunto de creencias elaboradas a partir de muchas fuentes y que se organizan como esquemas autorreferentes y jerárquicos, toda esa información no se sustenta en criterios epistemológicos de verdad. Su propósito es proteger al individuo y garantizar su supervivencia, de modo que más que ser un conjunto de creencias imparciales y desapasionadas acerca del yo son creencias y emociones asociadas a valoraciones positivas. Este aspecto evaluativo del yo se denomina autoestima. Los psicólogos sociales también se han interesado en conocer por qué las personas están tan fuertemente motivadas a pensar bien de sí mismas y mantener una autoestima elevada. En este terreno, la investigación ha encontrado una estrecha relación entre el autoconcepto y la autoestima. Así, en una investigación realizada por Campbell en 1990, se encontró que las personas con alta y baja autoestima diferían en la claridad de su propio autoconcepto. Específicamente, las personas con baja autoestima mostraron menos confianza en sus juicios de

autocalificación en diferentes rasgos y tuvieron una consistencia menor en sus respuestas acerca de sí mismos a lo largo del tiempo (EXPERIMENTO 4).

Aunque la comparación social es una de las fuentes más importantes del autoconcepto, ya que hay muchas condiciones en las que las personas no disponen de criterios objetivos para evaluar sus opiniones o habilidades (Festinger, 1954), también es una fuente de autoestima. La investigación de Buunk, Collins, Taylor, VanYperen y Dakof (1990) aporta resultados importantes relativos al efecto sobre el estado emocional que tiene compararse con personas que están en mejor y peor situación que el agente (EXPERIMENTO 5). Ya Schachter en 1959 había hallado que, cuando se activaba una respuesta de miedo en las personas, estas preferían esperar con otras que estuvieran en la misma situación y tuvieran idéntica intensidad emocional. La investigación de Buunk *et al.* (1990) muestra que la dirección de la comparación (ascendente o descendente) no está intrínsecamente relacionada con una determinada emoción (positiva o negativa), sino que provoca ambas emociones.

4. La autorregulación

La autorregulación es el proceso por el que el yo ejerce el control sobre sí mismo. Se trata de un esfuerzo deliberado por el que el sí mismo inicia, cambia y controla su conducta

con vistas a un objetivo determinado. La autorregulación es, por tanto, una forma de gestionar los impulsos planificando la conducta con vista a objetivos que se dilatan en el tiempo. Un aspecto importante de la autorregulación son los estándares de comparación. Estos estándares nos ayudan a saber qué conductas debemos hacer y cuáles evitar y cómo autoevaluarnos después de cada acción. Según *la teoría de la autodiscrepancia*, las personas no solo tienen creencias sobre cómo son en el presente, sino que también tienen expectativas sobre qué les gustaría ser (yo ideal) y cómo deberían ser (yo responsable). Esto es, el yo ideal representa las esperanzas y deseos, mientras el yo responsable representa los deberes y obligaciones. Según Higgins, Bond, Klein y Strauman (1986), estos dos estándares sirven como guías para el yo, y las discrepancias que se dan entre el yo real y el yo ideal y entre el yo real y el yo responsable dan lugar a reacciones emocionales distintas (EXPERIMENTO 6).

5. La complejidad del yo

Aunque el autoconcepto se entiende como un conjunto de autoesquemas sobre distintas facetas del yo, las personas se diferencian entre sí en términos del número de autoesquemas que poseen para describir su sí mismo. Así, por ejemplo, una persona que pase la mayor parte del día metida en el laboratorio o un atleta olímpico que dedique

10 o 12 horas diarias a entrenar, tienen pocas probabilidades de moverse y tener experiencias personales en escenarios distintos al laboratorio o al gimnasio. Su definición de sí mismo la harán en términos de unos pocos autoesquemas. En su investigación de 1985, Patricia Linville prueba que el número de dominios o autoesquemas y el grado de solapamiento entre ellos son los indicadores básicos de la complejidad del yo (EXPERIMENTO 7). Además, la investigación sugiere que la complejidad tiene consecuencias importantes cuando la persona tiene que afrontar contratiempos e incidentes críticos. Concretamente, las personas con baja complejidad (pocos roles y mucho solapamiento) responden a las situaciones de estrés con baja autoestima, ánimo negativo y depresión. En cambio, cuando la persona tiene alta complejidad (muchos autoesquemas y pocos solapados entre sí), está abierta a nuevas experiencias, más oportunidades de interacción social y más diversidad de placeres. Entonces, un evento crítico en un dominio no solo no perturba a los otros, sino que estos pueden contribuir a dar respuestas equilibradas y ayudar a recuperar el estado de ánimo.

6. Los sesgos que protegen el yo

La investigación sobre la dinámica del autoconcepto ha generado un amplio conocimiento acerca de las distorsiones que la mente lleva a cabo con el objeto de

fortalecer la imagen que la persona tiene de sí misma. El sesgo egocéntrico, el sesgo de autoenaltecimiento y el sesgo de autoincapacitación son claros ejemplos de ello. Dada su repercusión en nuestra disciplina, recogemos tres investigaciones que ponen de manifiesto cómo operan estos tres procesos.

En 1979, Ross y Sicoly se propusieron estudiar qué factores se esconden tras el sesgo que lleva a las personas a sobrestimar las propias aportaciones en tareas realizadas en equipo. De acuerdo con sus observaciones con parejas de recién casados, los varones tendían a considerar que asumían más responsabilidades relacionadas con las tareas domésticas y el cuidado de los hijos que las que consideraban sus esposas. Tras explorar el papel de la memoria en este sesgo egocéntrico, comprobaron que las personas recuerdan con mayor precisión sus propias contribuciones al desarrollo de una tarea conjunta que las aportaciones de los demás, y esto les lleva a sobrestimar sus contribuciones (EXPERIMENTO 8).

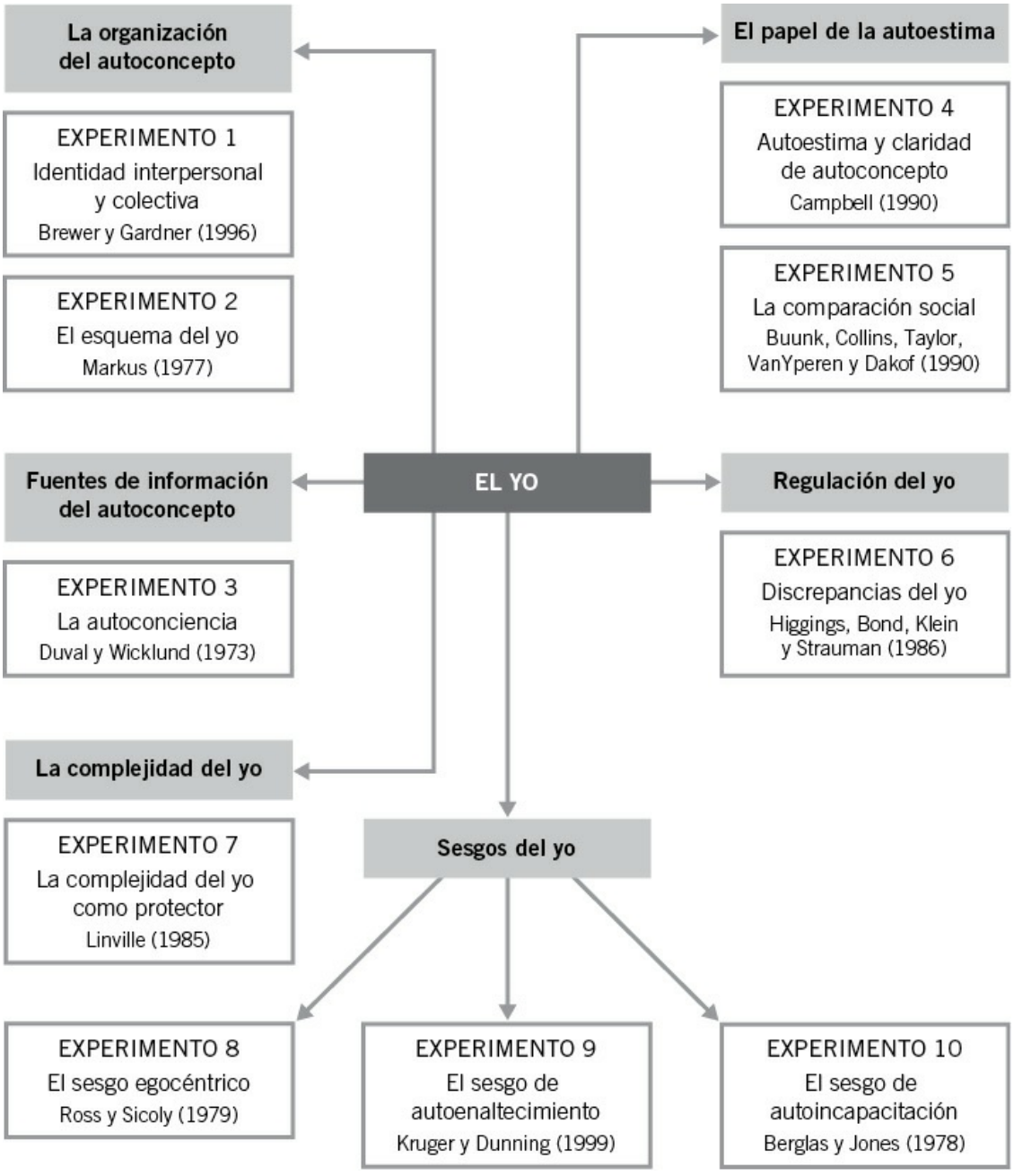
Otros investigadores se han aproximado al estudio del sesgo de autoenaltecimiento: la tendencia de las personas a pensar sobre sí mismas en términos favorables, considerando incluso que se encuentran por encima de la media en la mayoría de los ámbitos en los que se comparan. Un ejemplo de este tipo de efectos lo proporcionaron Kruger y Dunning en 1999, al observar que las personas con menor competencia en un campo determinado

sobrestiman su capacidad y desempeño en dicho ámbito. Según los autores, la explicación está relacionada con las habilidades metacognitivas: además de carecer de la habilidad para realizar la tarea, las personas con baja competencia en dicha tarea tampoco poseen la capacidad para poder evaluar lo que es competente en ese ámbito y, además, son incapaces de reconocer la competencia de otras personas, para compararse así de una manera más precisa (EXPERIMENTO 9).

Otra forma ingeniosa en que nuestra mente contribuye a favorecer la imagen personal, aunque inicialmente parezca que se pretende lo contrario, consiste en sabotear las propias posibilidades de éxito en la realización de una tarea determinada, mediante el sesgo de autoincapacitación. Berglas y Jones se interesaron por este sesgo en 1978, cuando decidieron poner en marcha una investigación en la que ofrecían a los participantes la opción de tomar un medicamento con el que mejorar su rendimiento positivo previo en una tarea, o bien tomar un medicamento que reduciría su rendimiento. Sus resultados indicaron que las personas prefieren adoptar conductas que reduzcan sus probabilidades de éxito en la realización de una tarea y, de esta forma, proteger su autoestima al tener una causa externa a la que atribuir un fracaso (EXPERIMENTO 10).

En síntesis, la investigación sobre el yo y el sí mismo ha permitido disponer de información altamente precisa sobre cómo las personas construyen la imagen de sí mismos, qué

mecanismos contribuyen a contar con un autoconcepto coherente y generador de bienestar psicológico, qué errores de pensamiento influyen en este proceso de construcción de la propia imagen, y cómo la autoestima se encuentra estrechamente relacionada con la claridad de la propia imagen. Como psicólogos sociales, no podríamos comprender los procesos de interacción social sin atender a los mecanismos que permiten a las personas situarse en el mundo personal y social.


EL YO
La organización del autoconcepto
EXPERIMENTO 1
Identidad interpersonal y colectiva
Brewer y Gardner (1996)
EXPERIMENTO 2
El esquema del yo
Markus (1977)
El papel de la autoestima
EXPERIMENTO 4
Autoestima y claridad de autoconcepto
Campbell (1990)
EXPERIMENTO 5
La comparación social
Buunk, Collins, Taylor, VanYperen y Dakof (1990)
Fuentes de información del autoconcepto
EXPERIMENTO 3
La autoconciencia
Duval y Wicklund (1973)
Regulación del yo
EXPERIMENTO 6
Discrepancias del yo
Higgings, Bond, Klein y Strauman (1986)
La complejidad del yo
EXPERIMENTO 7
La complejidad del yo como protector
Linville (1985)
Sesgos del yo
EXPERIMENTO 8
El sesgo egocéntrico
Ross y Sicoly (1979)
EXPERIMENTO 9
El sesgo de autoenaltecimiento
Kruger y Dunning (1999)
EXPERIMENTO 10
El sesgo de autoincapacitación
Berglas y Jones (1978)

EXPERIMENTO 1

Identidad interpersonal y colectiva

Brewer, M. B. y Gardner, W. (1996): Who is this «we»? Levels of collective identity and self-representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(1), 83-93. (Experimento 3).

OBJETIVOS

Cuando se enfatiza el pronombre personal «nosotros» en una situación de grupo pequeño, ¿se tiende posteriormente a generar definiciones de uno mismo de carácter interpersonal e interdependiente? Y cuando se enfatiza el pronombre personal «nosotros» en una situación de grupo grande, ¿se tiende posteriormente a generar definiciones de uno mismo de carácter social y colectivo?

EL PROBLEMA

Determinar si nuestra identidad es una o está formada por distintos componentes, y si es así, por cuántos, sigue siendo motivo de estudio. Distintas investigaciones muestran que la identidad puede analizarse como una estructura de distintos niveles. La forma en que respondemos a la pregunta «¿quién soy yo?» se clasifica en tres niveles de autoconcepto: el personal (centrado en los rasgos que nos son propios y que nos hacen diferentes al resto), el interpersonal o relacional (definido por nuestras relaciones e interdependencias con los demás significativos) y el colectivo (caracterizado por nuestra pertenencia a determinados grupos o categorías sociales). Ahora bien, ¿pueden estos distintos niveles de inclusión del autoconcepto ser activados independientemente? Y ¿pueden, una vez activados, influir de forma diferencial sobre nuestras actitudes y conductas?

ANTECEDENTES

Las personas en culturas más individualistas suelen tener un «yo» individualista e independiente. En cambio, las personas en culturas más colectivistas suelen tener un «yo» colectivista e interdependiente. En culturas individualistas, las autodefiniciones ofrecidas frente a la pregunta «¿quién soy yo?» suelen centrarse mayormente en atributos o rasgos personales y no tanto en categorías y relaciones sociales (Cousins, 1989). Sin embargo, falta por investigar si la activación del *self* social (diferenciado en autoconcepto «interpersonal» y «colectivo») conduce a una autorrepresentación más inclusiva en donde las relaciones y semejanzas con los demás resultan centrales.

HIPÓTESIS

Pensar en «nosotros» como miembros de un grupo pequeño generará una autodefinición de uno mismo en la que destacarán los aspectos relacionales e interpersonales. Pensar en «nosotros» como miembros de un grupo grande generará una autodefinición de uno mismo en la que destacarán los aspectos colectivos y categorías sociales más amplias.

PARTICIPANTES

Participaron en este estudio 146 estudiantes de ambos sexos del curso introductorio de Psicología, distribuidos aleatoriamente en cinco condiciones experimentales.

MATERIAL

Para la tarea de activación de representaciones mentales del *self* se utilizaron dos textos breves. Para inducir el contexto de grupo pequeño se empleó el relato *Nos vamos de viaje a la ciudad* y para inducir el contexto de grupo grande el relato *Estamos viendo un partido de fútbol en un estadio*. El *priming* se consiguió pidiendo a los participantes que

identificaran los pronombres utilizados en los textos («nosotros» *vs.* «ellos» *vs.* «ello» en su sentido neutro). Para obtener la medida dependiente (autodescripciones interpersonales *vs.* colectivas) se empleó el *Twenty Statement Test* (TST) que sirve como método de generación espontánea de descripciones de uno mismo (Durlak, Horn y Kass, 1990). En el TST se debe responder libremente 20 veces a la pregunta «¿quién soy yo?».

PROCEDIMIENTO

Este experimento utilizó un diseño factorial incompleto de 2 (Tipo de contexto: grupo pequeño *vs.* grupo grande) × 3 (Tipo de *priming* —o activación—: nosotros *vs.* ellos *vs.* ello), ambas intersujetos. La variable dependiente fue el porcentaje de descripciones interpersonales y colectivas ofrecidas por cada participante. Los participantes fueron distribuidos al azar en las cinco condiciones experimentales: (1) Grupo pequeño y «nosotros»; (2) Grupo pequeño y «ellos»; (3) Grupo pequeño y «ello»; (4) Grupo grande y «nosotros», y (5) Grupo grande y «ellos». Después respondieron al TST («¿quién soy yo?»), y finalmente, como medida de control de la manipulación, juzgaron cuánta gente creían que incluía el grupo al cual hacía referencia el texto leído (para verificar si se cumplía la condición de «grupo pequeño» o «grupo grande»).



RESULTADOS

Dos evaluadores independientes que desconocían el diseño experimental clasificaron las respuestas al TST en tres categorías: autoconcepto personal (p. ej., «yo soy atlético»), autoconcepto interpersonal (p. ej., «yo estoy casado») y autoconcepto colectivo (p. ej., «yo soy una mujer afroamericana»), aunque solo estas dos últimas eran relevantes para la hipótesis. En primer lugar, se analizó el efecto de los tres niveles de *priming* (nosotros *vs.* ellos *vs.* ello) en el tipo de autodescripción,

combinando en un solo grupo las condiciones relativas al tamaño del grupo inducido. Los resultados (ver gráfico 1.1) muestran un efecto marginalmente significativo en las autodescripciones interpersonales ($F_{(4,121)}$ = 2,37, p = 0,06), debido a la diferencia entre la condición experimental «nosotros» y la condición «ello» ($t_{(121)}$ = 2,51, p = 0,01). También hubo diferencias significativas en las autodescripciones colectivas ($F_{(4,121)}$ = 6,25, p < 0,001) debido a la diferencia entre la condición «nosotros» y las condiciones «ellos» ($t_{(121)}$ = 3,13, p < 0,01) y «ello» ($t_{(121)}$ = 2,68, p < 0,01). En segundo lugar, se calculó un ANOVA de 2 (Tamaño del grupo inducido: grande *vs.* pequeño) × 2 (Tipo de *priming:* nosotros *vs.* ellos) sobre las dos formas de autodescripción. Ni los efectos principales ni las interacciones fueron significativas. Sin embargo, el análisis de las interacciones simples mostró que las autodescripciones colectivas fueron significativamente más empleadas en la condición «nosotros» del grupo grande (M = 0,24) que del grupo pequeño (M = 0,12; $t_{(105)}$ = 3,98, p < 0,01).

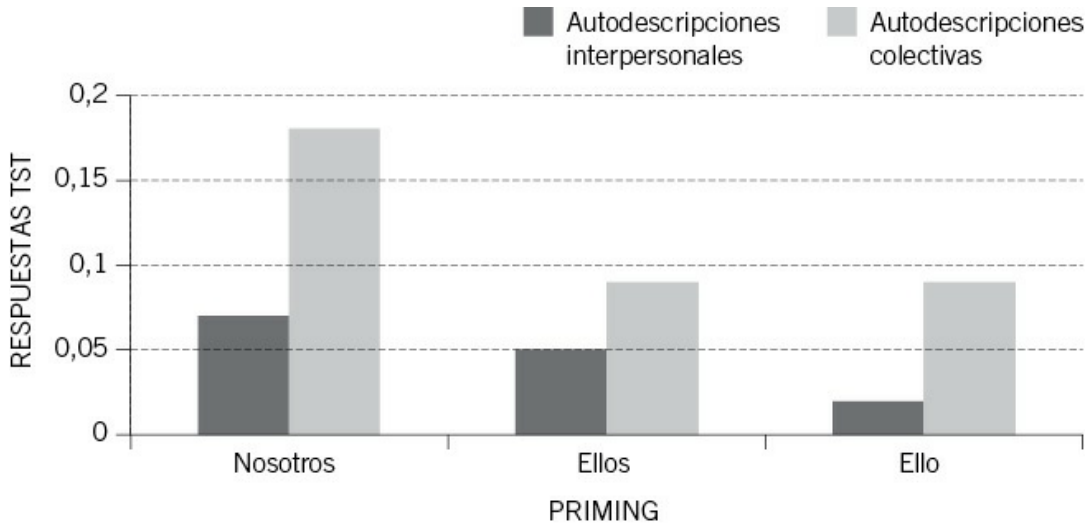


Gráfico 1.1 Autodescripciones en función del tipo de *priming*.

CONCLUSIONES

Tener activado el sentido de «nosotros» antes de autodefinirnos aumenta las descripciones del autoconcepto social (el interpersonal y, especialmente, el colectivo) comparado con las condiciones «ellos» o «ello». Estos resultados proporcionan apoyo empírico a la separación entre el autoconcepto interpersonal-relacional y el colectivo en la situación de grupos grandes, pero no así en grupos pequeños.

APLICACIÓN

La presencia de estímulos específicos (p. ej., los pronombres «nosotros» o «ellos») podría hacer más accesible un determinado nivel de identidad (p. ej., interpersonal o social), que resultaría más sobresaliente y condicionaría la definición que uno hace de sí mismo, pudiendo a su vez condicionar el comportamiento.

RESUMEN: Dr. Álvaro Rodríguez-Carballeira.
Universidad de Barcelona (UB)

EXPERIMENTO 2

El esquema del yo

Markus, H. (1977): Self-Schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 63-78. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿De qué manera las personas organizan y recuperan la información acerca de sí mismos? ¿Mantenemos esquemas sobre nosotros mismos? ¿Afectan estos esquemas del yo al procesamiento de información personal y social?

EL PROBLEMA

Las personas procesamos información acerca de nuestro comportamiento, actitudes y características personales a lo largo de toda la vida. Como es imposible retener toda esta información, el sistema cognitivo lleva a cabo generalizaciones que sirven para organizar la idea global que mantenemos de nosotros mismos. A este conjunto de creencias, experiencias y generalizaciones sobre sí mismo se lo conoce como *esquema del yo*. La cuestión que se plantea Markus en esta investigación es si el esquema del yo organiza y dirige el procesamiento de información personal a la que se enfrentan los individuos en sus interacciones sociales. Es decir, quiere averiguar si, por ejemplo, una persona que tenga un esquema de sí mismo extrovertido procesará toda la información autorrelevante de acuerdo con el perfil prototípico de un extrovertido y tenderá a explicar su comportamiento empleando la extroversión como un factor causal poderoso.

ANTECEDENTES

Antes de esta investigación, la teoría de la autopercepción de Bem (1967) y la teoría de la supervisión del yo de Snyder (1974) habían subrayado que las personas somos procesadores de información activos y constructivos. No obstante, aún no se había comenzado a desentrañar qué constructos cognitivos específicos estaban implicados en el procesamiento de información de carácter personal. Además, el trabajo experimental relacionado con los esquemas personales se encontraba limitado a material no relevante para los individuos, en lugar de utilizar información social significativa.

HIPÓTESIS

Markus (1977) propone tres hipótesis fundamentales. En primer lugar, que las personas tardarán menos en hacer juicios personales si estos son congruentes con su esquema del yo que si no tienen que ver con el mismo. En segundo lugar, que los individuos accederán más fácilmente a información pasada autorrelevante cuando posean un esquema claro del yo que cuando carezcan de él. Finalmente, que las personas considerarán más probable la realización de comportamientos congruentes con una dimensión determinada cuando posean un esquema del yo definido en torno a esa dimensión.

PARTICIPANTES

Un total de 101 mujeres respondieron un cuestionario en el que debían puntuarse a sí mismas en un conjunto de escalas que incluían adjetivos relacionados con la dimensión dependencia-independencia (p. ej., independiente-dependiente; individualista-conformista, o líder-seguidor). Para la sesión experimental, los autores seleccionaron tres grupos de 16 participantes cada uno atendiendo a la puntuación obtenida en dicho cuestionario, de modo que en uno figuraban las que habían obtenido puntuaciones extremas en independencia, en otro puntuaciones extremas en dependencia y, finalmente, en otro los que obtuvieron puntuaciones

intermedias (personas sin esquemas predefinidos en esta dimensión).

MATERIAL

A partir de un listado exhaustivo de adjetivos y tras un estudio normativo, se extrajeron 69 adjetivos, 15 relacionados con la dimensión independencia-inconformismo, 15 relacionados con la dimensión dependencia-conformidad, y 39 adjetivos de relleno, relacionados con la dimensión creatividad, así como adjetivos que los participantes en el estudio inicial consideraron muy autodescriptivos o en absoluto autodescriptivos.

PROCEDIMIENTO

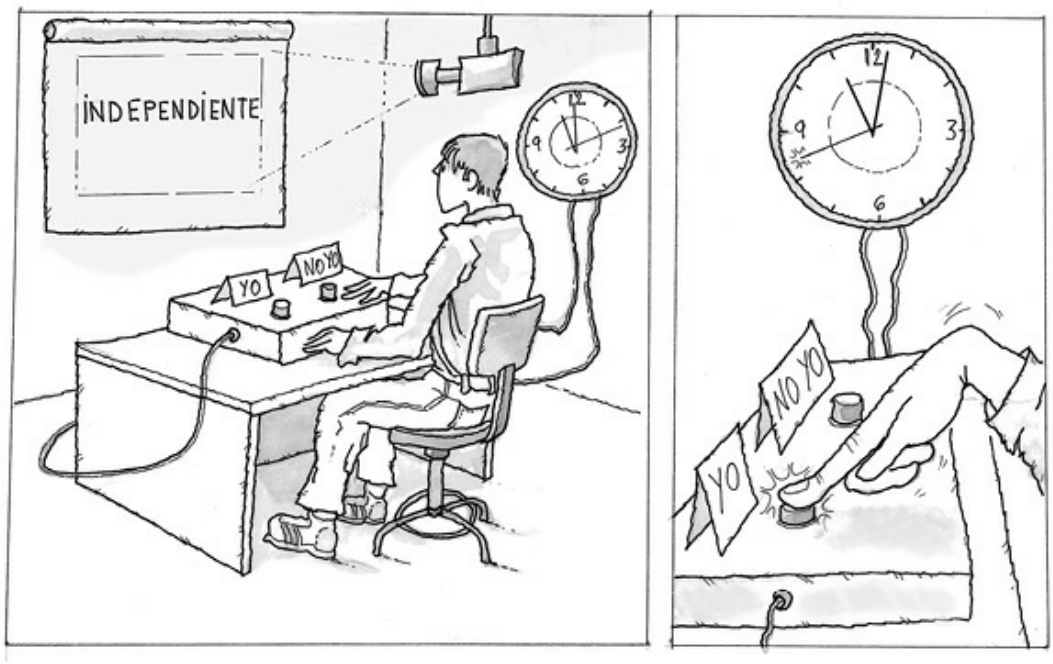
Tres o cuatro semanas después de responder al cuestionario inicial, los investigadores citaban a las participantes seleccionadas en el laboratorio. Una vez allí, se les pedía que realizaran tres tareas cognitivas diferentes.

Tarea 1. Cada participante era expuesta a una serie de adjetivos que se proyectaban sobre una pantalla. La tarea consistía en presionar el botón *yo* si la palabra le describía, y el botón *no yo* si ese adjetivo no le describía. La respuesta detenía un reloj electrónico que se activaba con la presentación del estímulo. El experimentador recogía tanto la respuesta como el tiempo de reacción.

Tarea 2. Cada participante recibía un dosier con 16 adjetivos, uno en cada página, y debía subrayar aquellos que consideraba que le definían adecuadamente. A continuación, debía anotar ejemplos de comportamientos pasados que mostraran por qué creía que ese adjetivo le definía bien.

Tarea 3. Se presentaban 10 pares de descripciones de comportamientos, uno de ellos típico de comportamiento independiente y otro típico de comportamiento dependiente. Las participantes tenían que estimar la probabilidad que tenían de actuar como una persona

dependiente o independiente en una situación similar a la descrita.



RESULTADOS

Respecto a la primera tarea, los tres grupos difirieron en el número de palabras relativas a dependencia e independencia que seleccionaron ($F_{(2,45)}$ = 14,89, p < 0,001 y $F_{(2,45)}$ = 9,27, p < 0,001, respectivamente). El análisis comparativo demostró que los dependientes consideraron más autodescriptivos los adjetivos de dependencia que los de independencia. Lo inverso ocurrió con los independientes. Además, el análisis de la latencia de respuesta mostró que las personas dependientes fueron más rápidas al responder *yo* cuando se les presentaban adjetivos relacionados con la dimensión dependencia que con la independencia, $t_{(15)}$ = 2,63, p < 0,01.

El patrón contrario fue encontrado con las participantes independientes $t_{(15)}$ = = 2,72, p < 0,01. El gráfico 1.2 ilustra estos resultados.

También se confirmó la segunda hipótesis, ya que el número de conductas que escribieron las participantes para cada adjetivo fue diferente en los tres grupos. Las personas dependientes aportaron más ejemplos específicos para los adjetivos dependientes ($F_{(2,45)} = 3,59$, $p < 0,05$), y las independientes más ejemplos de conducta para los adjetivos independientes ($F_{(2,45)} = 4,91$, $p < 0,005$). Las participantes sin esquema aportaron menor número de ejemplos que las dependientes e independientes.

Finalmente, la probabilidad asignada a la realización de comportamientos en el futuro también fue congruente con el esquema del yo. Las participantes dependientes dieron más probabilidad a las conductas dependientes que a las independientes ($t_{(15)} = 3,30$, $p < 0,01$) y lo inverso ocurrió con las participantes independientes ($t_{(15)} = 3,31$, $p < 0,01$).

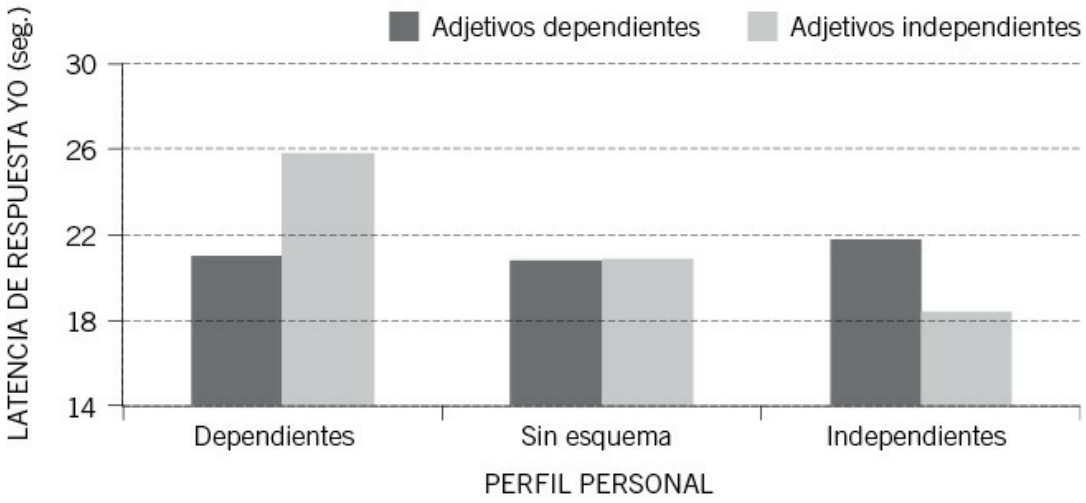


Gráfico 1.2. Latencia media de respuesta en la evaluación de los adjetivos dependientes e independientes como autodescriptivos por parte de las participantes con un esquema del yo dependiente, independiente y sin esquema.

CONCLUSIONES

Los resultados apoyan la existencia de un esquema del yo capaz de facilitar el procesamiento de información social. Las personas que tienen un esquema del yo claro procesan la información más rápidamente y tienen mayor acceso a recuerdos de su comportamiento pasado cuando estos son congruentes con dicho esquema. Cuando las personas no tienen este esquema claramente definido, no establecen distinciones en función del tipo de información que se presente, actuando sin guía previa ante aquello en lo que no se encuentran posicionados.

RESUMEN: Dra. Naira Delgado Rodríguez.
Universidad de La Laguna (ULL)

EXPERIMENTO 3

La autoconciencia

Duval, S. y Wicklund, R. A. (1973): Effects of objective self-awareness on attribution of causality. *Journal of Experimental Social Psychology*, *9*, 17-31. (Experimento 2).

OBJETIVOS

¿Por qué ante un hecho que es originado por varios factores el ser humano tiende a pensar que solo hay una causa? ¿Puede esta tendencia ser el resultado de procesos atencionales limitados y que la causa que emerja con más fuerza sea aquella a la que más atención se presta?

EL PROBLEMA

Comprender el mundo que nos rodea requiere saber la causa de lo que ocurre. Y esto es algo que cuesta poco al sistema cognitivo. Ante cualquier evento (p. ej., un accidente de tráfico, el suspenso en un examen o el reconocimiento de una acción), las personas elaboran rápidamente una explicación y hacen una atribución causal. Y, aunque en la mayoría de esas situaciones concurren varias causas, las personas atribuyen más peso a una causa frente a otras potencialmente posibles. ¿Qué aspectos influyen en la elección de una causa y no de otra?

ANTECEDENTES

Autores como Heider (1958), Jones y Davis (1965) y Kelley (1967) han destacado la importancia del proceso atribucional en la comprensión del mundo y han formulado algunas normas que regulan ese proceso. Por ejemplo, una de ellas establece que la atribución de una causa depende de

si la hace quien ejecuta una acción (actor) o quien observa a quien la ejecuta (observador). El actor tiende a prestar más atención al entorno y menos a su conducta, por lo que es más probable que haga atribuciones situacionales. En cambio, el observador, como tiene al otro (actor) destacando en su campo visual, tiende a atribuir a rasgos personales la conducta del actor.

HIPÓTESIS

Duval y Wicklund (1972) focalizan su interés en el papel que desempeña la atención en los procesos atribucionales observados en investigaciones previas. A su juicio, cuando en una situación existen al menos dos causas posibles, la elección de una u otra dependerá de a cuál de ellas atienda más el individuo. En este experimento, los autores quieren demostrar que es más probable atribuir la responsabilidad de un hecho a uno mismo si su atención está autofocalizada, es decir, cuando la persona es autoconsciente. Además, como según la «teoría de la autoconciencia objetiva» un modo de lograr autoconciencia en una persona es haciendo que vea su imagen reflejada en un espejo, este es el procedimiento que emplea para verificar su hipótesis atribucional.

PARTICIPANTES

Participaron 45 estudiantes mujeres. Aproximadamente la mitad de las participantes veía su imagen reflejada en un espejo durante el experimento (grupo experimental), mientras que la otra mitad no (grupo control).

DISEÑO

Se utilizó un diseño factorial de 2 (Nivel de autoconciencia: alto —imagen del participante reflejada en el espejo— *vs.* bajo —no imagen reflejada en el espejo—) × 2 (Resultado de la historia: favorable al participante *vs.* desfavorable al participante). La variable dependiente fue el porcentaje de responsabilidad sobre los hechos atribuida a sí mismo por el participante.

MATERIAL

Se utilizaron 10 historietas que describían una acción ficticia protagonizada por el participante y otra persona y cuyo resultado en unos casos era favorable al participante y en otros desfavorable (por ejemplo, «Imagine que ha seleccionado y comprado un caballo de carreras. Usted lo inscribe en una carrera importante y contrata un buen jinete para montarlo. El caballo gana la carrera. ¿Hasta qué punto la victoria se debe a sus acciones y en qué medida a las acciones del jinete?»).

PROCEDIMIENTO

El experimentador explicaba que el objetivo de la investigación era evaluar un cuestionario, en el que se presentaban situaciones hipotéticas. La persona debía imaginarse a sí misma en cada una de las situaciones y repartir el 100% de responsabilidad sobre los hechos entre sí mismo y la otra persona implicada en la situación hipotética. Además, la mitad de las participantes respondía en un cubículo con un espejo en el que se veía reflejada, mientras que la otra mitad lo hacía en un cubículo sin espejo.



RESULTADOS

Los datos muestran que las personas que se ven reflejadas en el espejo durante el experimento (alta autoconciencia) se atribuyen un mayor porcentaje de responsabilidad sobre el resultado (60,1%) que las personas que no se ven reflejadas en el espejo (baja autoconciencia, 50,5%; $F_{(1,39)}$= 14,43, p < 0,001). No se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la atribución de responsabilidad a sí mismo entre las situaciones con resultado positivo y negativo.

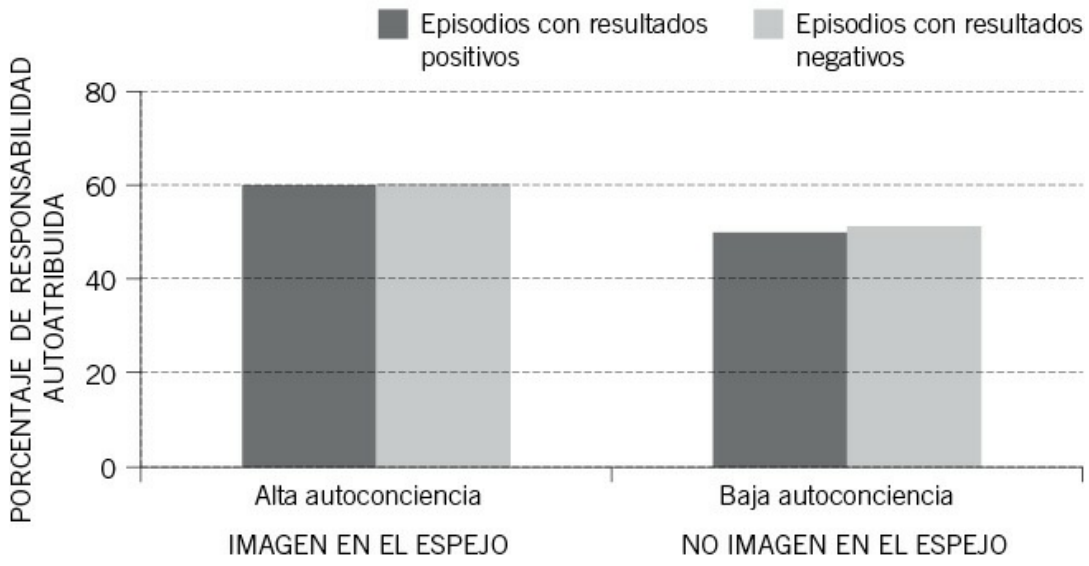


Gráfico 1.3 Porcentaje de responsabilidad autoatribuida por las personas con alta y baja autoconciencia a situaciones que dan lugar a resultados positivos y negativos.

CONCLUSIONES

Los resultados demuestran que el foco de atención es un elemento

importante en el proceso de atribución causal. En la medida que la persona es más consciente de sí misma se atribuirá mayor responsabilidad sobre los hechos, siempre y cuando pueda ser causa de ellos. Esto ocurre independientemente de que los resultados de la situación sean positivos o negativos para ella. Así, se muestra que el individuo no realiza un análisis exhaustivo de las situaciones para determinar cuál o cuáles son sus causas, a diferencia de cómo lo haría si utilizara un método científico.

RESUMEN: Dra. Estefanía Hernández Fernaud.
Universidad de La Laguna (ULL)

EXPERIMENTO 4

Autoestima y claridad de autoconcepto

Campbell, J. D. (1990): Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 538-549. (Experimento 4).

OBJETIVOS

¿Qué relación existe entre la autoestima y el autoconcepto?

EL PROBLEMA

La autoestima es una característica universal del ser humano. En este sentido, la mayoría de las personas informan de una autoestima positiva. Este constructo se ha vinculado con rasgos de personalidad (por ejemplo, extraversión). En general, las personas con una alta autoestima se caracterizan por una conducta adaptativa, una adecuada resolución de sucesos vitales estresantes, un bienestar subjetivo, así como por un conocimiento más claro o certero de su autoconcepto. Esta última información constata que la autoestima es una de las piezas clave del autoconcepto. Ahora bien, ¿qué papel desempeña la autoestima en el autoconcepto?

ANTECEDENTES

Taylor y Brown (1988) comprobaron que la alta autoestima contribuye a generar bienestar psicológico. Una de las explicaciones esgrimidas por los autores apunta a que el optimismo, los sentimientos de control sobre los sucesos y la imagen de sí positiva permiten a las personas seguir luchando a pesar de los contratiempos cotidianos. Por su parte, Baumeister y su

equipo (1989) analizaron la relación entre la autoestima y el autoconcepto. Los resultados confirmaron que las personas con alta autoestima poseían un autoconcepto repleto de rasgos positivos. Si bien, esto no significa que las personas con baja autoestima tengan opiniones negativas sobre sí mismas, más bien se debe a que su autoconcepto se caracteriza por rasgos menos positivos que el de las personas con alta autoestima.

HIPÓTESIS

Esta investigación trata de probar si las personas con una baja autoestima, en comparación con las de alta autoestima, se caracterizan por una menor claridad de su autoconcepto. En concreto, la autora examina la asociación entre la autoestima y la consistencia interna del autoconcepto. Esta variable se operacionalizó a través del número de pares de adjetivos que produjeron respuestas coherentes (por ejemplo, «yo soy trabajador, yo no soy perezoso»). Además, con el objeto de medir la certeza del autoconcepto, se tuvieron en cuenta las puntuaciones de confianza y el tiempo de reacción empleado en dar una respuesta sobre los adjetivos coherentes e inconsistentes.

PARTICIPANTES

Los 36 participantes fueron asignados, en función de su nivel de autoestima, a dos grupos experimentales. La mitad de los sujetos poseía una baja autoestima y la otra mitad tenía una alta autoestima.

DISEÑO

Se compararon los dos grupos (baja autoestima *versus* alta autoestima). Los participantes se asignaron a cada grupo en función de la puntuación obtenida en la media de la escala de autoestima.

MATERIAL

Se empleó el indicador de autoestima de *Janis-Field Feelings of Inadequacy Scale*. Posteriormente, se solicitó a cada sujeto que se describiera a sí mismo en función de una serie de adjetivos bipolares (por ejemplo, calmado-nervioso). Los 25 pares de adjetivos se presentaron por separado con el propósito de determinar el grado de coherencia y consistencia del autoconcepto. De este modo, se evaluó como coherente que el participante se describiera como una persona calmada y no nerviosa, y como inconsistente cuando, por ejemplo, daba dos respuestas afirmativas y contradictorias, es decir, *soy calmado y nervioso*. Por tanto, la consistencia interna del autoconcepto se calculó a partir del número de pares de adjetivos opuestos que producen respuestas coherentes.

PROCEDIMIENTO

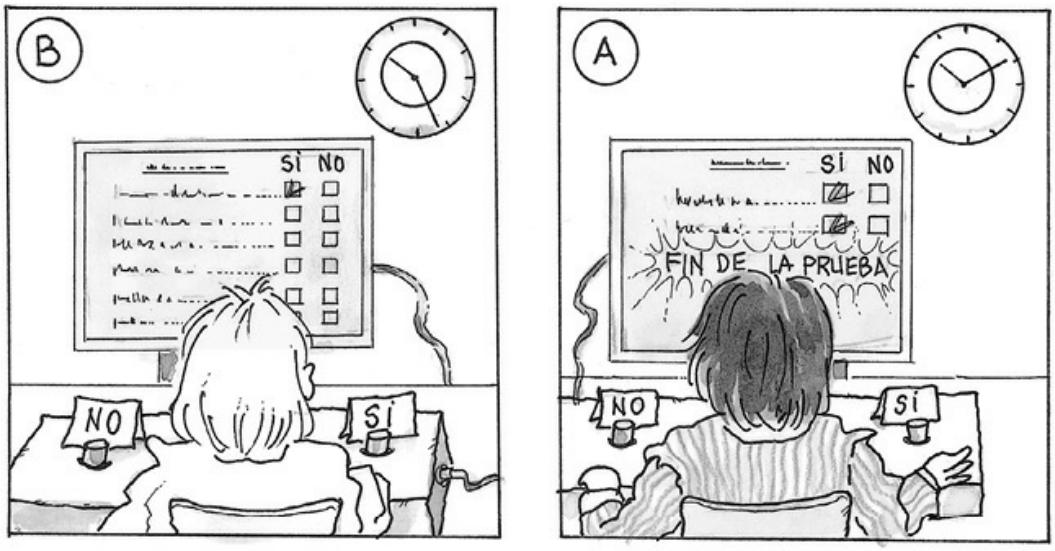
Los participantes cumplimentaron individualmente una descripción de sí mismos. Para ello se les informó de que, a través de un ordenador, se les mostraría una lista de adjetivos. Su tarea consistía en indicar para cada término «sí», si consideraban que el adjetivo les describía y «no» en el supuesto contrario. Además, con el propósito de evaluar la confianza otorgada a sus descripciones, se les preguntó si estaban seguros de sus respuestas mediante una escala de 7 puntos. En total se les presentaron 56 adjetivos, 50 de los cuales estaban distribuidos en 25 pares de conceptos bipolares (por ejemplo, perezoso-trabajador, orgulloso-humilde, etc.). El orden de exposición de los adjetivos estaba aleatorizado. El programa informático además de anotar las decisiones individuales, registró el tiempo de reacción para cada respuesta, es decir, el tiempo que cada sujeto se demoraba en dar una contestación.


B
SOY MUY HABLADOR
Y SOÑADOR


A
SOY UN JOVEN MUY NERVIOSO Y
EXTREMADAMENTE EXTROVERTIDO


B
ADJETIVOS SÍ NO
CALMADO
EXTROVERTIDO
LOCUAZ
PESIMISTA
NO
SÍ


A
ADJETIVOS SÍ NO
CALMADO
NERVIOSO
EXTROVERTIDO
TÍMIDO
SÍ
NO



RESULTADOS

Los análisis estadísticos constataron diferencias significativas entre los participantes con baja autoestima y con alta autoestima. En contraste con los de alta autoestima, los de baja autoestima: a) dieron menos respuestas coherentes (M = 17,22 o 69% *vs.* M = 20,18 o 81%) a cada par de adjetivos bipolares ($F_{(1,33)}$= 9,27; $p < 0,01$); b) tuvieron puntuaciones más bajas en confianza (M = 5,07 *vs.* M = 5,40; $F_{(1,33)}$ = 4,38; $p < 0,05$); c) se tomaron más tiempo para responder a los pares de adjetivos inconsistentes (M = 4,72) que a los coherentes (M = 4,02; $F_{(1,33)}$ = 9,88; $p < 0,01$), y d) demostraron menor confianza en los adjetivos inconsistentes (M = 4,77) que en los pares de adjetivos coherentes (M = 5,38; $F_{(1,33)}$ = 46,52; $p <$ 0,01). En el gráfico 1.4 se muestran las puntuaciones de coherencia y confianza en función de la baja y alta autoestima.

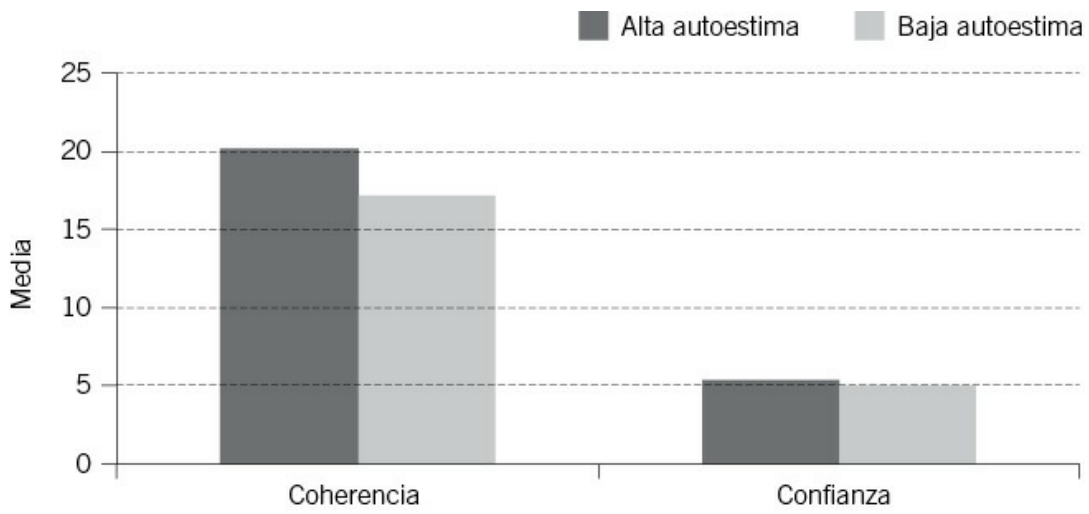


Gráfico 1.4 Media de respuestas coherentes y de confianza según la autoestima.

CONCLUSIONES

Los resultados confirman que las personas con baja autoestima se caracterizan por una menor claridad en el autoconcepto (por lo que se refiere a la confianza), así como por una menor coherencia. Además, la inconsistencia también produce una desorganización del autoconcepto. Esta falta de organización se refleja en la desconfianza y en el tiempo que necesitan para contestar.

APLICACIÓN

La información expuesta nos permite conocer los indicadores que influyen sobre la confusión de la definición de uno mismo. Si incidimos en estas variables, se podrá obtener un conocimiento más nítido del autoconcepto. El fin último es que cada persona pueda defender sus principios y no dejarse manipular por los demás.

RESUMEN: Dra. Itziar Fernández Sedano.
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EXPERIMENTO 5

La comparación social

Buunk, B. P., Collins, R. L., Taylor, S. E., VanYperen, N. W., y Dakof, G. A. (1990): The affective consequences of social comparison: Either direction has its ups and downs. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*, 1238-1249. (Experimento 2).

OBJETIVOS

¿Cómo nos influyen las comparaciones con los demás? ¿Las comparaciones con personas que están mejor o peor que nosotros tienen siempre las mismas consecuencias afectivas? ¿De qué dependen estas respuestas afectivas?

EL PROBLEMA

Frecuentemente las personas nos comparamos con gente que está peor (comparación descendente) o con gente que está mejor (comparación ascendente) que nosotros. Según la investigación previa, las comparaciones ascendentes producen emociones negativas, debido a que el sujeto que lleva a cabo la comparación puede sentirse inferior a la persona o personas con las que se compara y, por tanto, experimentar sentimientos negativos (Diener, 1984). Por otro lado, las comparaciones descendentes, en general, hacen que las personas se sientan mejor respecto a la persona sobre la que se comparan y sobre sí mismas (Morse y Gergen, 1970). Sin embargo, hay datos que sugieren que las comparaciones hacia abajo también producen sentimientos negativos. Por ejemplo, estudios realizados con pacientes de enfermedades crónicas (por ejemplo, cáncer) muestran que esos individuos se sienten mal y tienen reacciones de desesperanza cuando están en presencia de otros que tienen el mismo trastorno o que están en fases más avanzadas de la enfermedad.

Complementariamente, otros datos relativos a las comparaciones hacia arriba muestran que cuando los pacientes de cáncer ven a otros que están recuperados experimentan reacciones positivas. Por tanto, ¿es posible que las reacciones emocionales a la comparación social sean independientes de la dirección de esta?

ANTECEDENTES

Habitualmente, las personas se comparan con los demás para evaluar su situación personal, en especial cuando dudan de sus opiniones o habilidades (Festinger, 1954). Schachter (1959) generalizó estas ideas al dominio de las emociones. Así, en varios experimentos mostró que, cuando se activaba una respuesta de miedo en las personas, estas preferían esperar con otras que estuvieran en la misma situación y tuvieran idéntica intensidad emocional. Investigaciones recientes muestran que la dirección de la comparación depende del tipo de información que esté manejando la persona. Wills (1981), por ejemplo, mantiene que bajo ciertas condiciones de amenaza es más probable que ocurran comparaciones hacia abajo, porque generan un efecto positivo esencial para la autoestima y la reducción de la ansiedad. En cambio, las comparaciones hacia arriba, aunque son una fuente útil de información autoevaluativa, parece que producen efectos emocionales negativos y disminuyen la evaluación del sí mismo, recordando que uno es inferior.

HIPÓTESIS

Los autores establecen dos hipótesis de trabajo. Por un lado, consideran que las comparaciones realizadas en una dirección determinada producen reacciones emocionales divergentes. Es decir, que la comparación hacia arriba (o hacia abajo) tiene tanto efectos positivos como negativos. Por otro, precisan que en condiciones de incertidumbre las personas están especialmente atentas a la información derivada de las comparaciones sociales y de forma más específica a la información negativa.

PARTICIPANTES

En el estudio participaron 632 individuos casados, 304 hombres y 328 mujeres. La duración media de cada matrimonio era 16,4 años, con un rango entre menos de 1 mes y 55,3 años. La edad media de la muestra fue de 40,6 años y, de ellos, el 79% tenían hijos.

MATERIAL

Los participantes debían contestar un cuestionario que recogía preguntas relativas a tres medidas. En primer lugar, medidas de la emoción provocada por la comparación social. Esto se hizo con cuatro ítems que evaluaban la frecuencia con que los sujetos se sentían contentos o tristes cuando se comparaban con parejas que tenían relaciones mejores o peores que las suyas (por ejemplo, «¿Con qué frecuencia te sientes feliz y satisfecho cuando comparas tu propia relación marital con la de otros que tienen una relación que es peor que la tuya?»). En segundo lugar, se utilizó una medida de insatisfacción matrimonial (Buunk, 1990), utilizando una escala de 8 ítems que contenía tanto afirmaciones positivas (por ejemplo, «Las cosas van bien entre nosotros») como negativas (por ejemplo, «Mi pareja me fastidia»). Los participantes debían indicar en qué medida esas expresiones se aplicaban a su relación marital. Finalmente, se utilizó una medida de incertidumbre, basada en un solo ítem que recogía una estimación sobre el futuro de su relación marital.

PROCEDIMIENTO

Los experimentadores se pusieron en contacto con los participantes por correo, pidiéndoles que rellenasen anónimamente el cuestionario sobre «relaciones matrimoniales». También se les solicitó que rellenasen el cuestionario en privado y que no hablasen con sus parejas sobre el mismo antes de cumplimentarlo.



RESULTADOS

Tanto las comparaciones ascendentes como descendentes provocaron emociones positivas y negativas aunque las positivas fueron significativamente más frecuentes que las negativas, sobre todo cuando la comparación era hacia abajo (gráfico 1.5). Para determinar el efecto de la insatisfacción matrimonial sobre la emoción que provocan las comparaciones, se dividió a los individuos en tres grupos (altos, medios, bajos), de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en la escala de insatisfacción. El ANOVA mostró que la insatisfacción matrimonial influye de forma significativa en las emociones provocadas por las comparaciones tanto de los hombres ($F_{(8,556)} = 7{,}33$; $p < 0{,}001$) como de las mujeres ($F_{(8,582)} = 9{,}94$; $p < 0{,}001$). Es decir, cuanto más alta era su insatisfacción, más frecuentemente las personas se sentían tristes como consecuencia de compararse con matrimonios mejores y peores que los suyos. Para ver el efecto de la incertidumbre sobre las consecuencias emocionales de las comparaciones, se dividió a los participantes en tres grupos (altos, medios y bajos en incertidumbre). El ANOVA mostró que

la incertidumbre tiene un efecto significativo en las emociones provocadas por las comparaciones de los hombres ($F_{(8,578)} = 9{,}30$; $p < 0{,}001$) y de las mujeres ($F_{(8,618)} = 9{,}55$; $p < 0{,}001$). En concreto, cuanto más incertidumbre, con más frecuencia las personas se sentían tristes después de llevar a cabo tanto comparaciones ascendentes como descendentes.

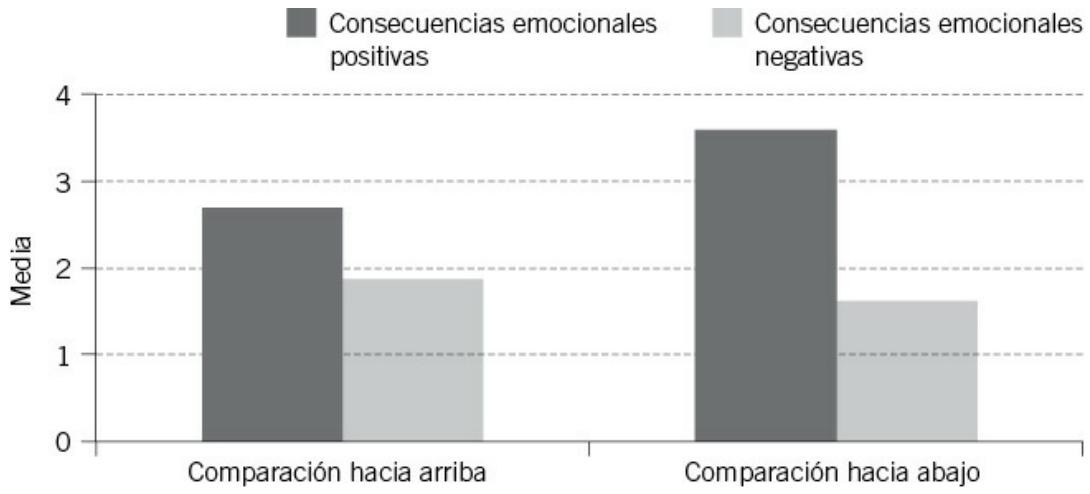


Gráfico 1.5 Frecuencia media de las consecuencias emocionales asociadas a comparaciones hacia arriba y hacia abajo.

CONCLUSIONES

En contra de lo que se asumía en la literatura previa, el presente estudio demostró que la dirección de la comparación (ascendente o descendente) no está intrínsecamente relacionada con una determinada emoción (positiva o negativa), sino que provoca ambas emociones. Los resultados indican también que las personas hacen comparaciones con resultados positivos más frecuentemente que con resultados negativos, aunque esto cambia cuando hay alta incertidumbre o insatisfacción matrimonial. En estas condiciones, las comparaciones, tanto con matrimonios mejores como peores, provocan emociones negativas.

RESUMEN: Dr. Alberto Becerra Grande.
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

EXPERIMENTO 6

Discrepancias del yo

Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R. y Strauman, T. (1986): Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1-15. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿Cómo afecta la discrepancia entre facetas del «yo» en el estado emocional de las personas? ¿Tiene el mismo efecto emocional la discrepancia entre el yo real y el yo ideal (cómo me veo y cómo me gustaría verme) que la discrepancia entre el yo real y el yo responsable (cómo me veo y cómo debería verme)?

EL PROBLEMA

Las personas perciben su autoconcepto en tres facetas diferentes: un «yo-real» (que representa el yo que creen ser), un «yo-responsable» (que representa el yo que deberían ser) y un «yo-ideal» (que representa el yo que les gustaría ser). Ahora bien, estas percepciones que se tienen de los distintos «yo» ¿influyen en las reacciones emocionales de las personas a eventos vitales negativos y positivos? Más concretamente, si las personas contrastan con frecuencia su yo real con esos dos yo posibles, ¿en qué medida las discrepancias existentes repercuten en su estado emocional?

ANTECEDENTES

Algunas investigaciones habían comenzado a indagar la asociación entre las distintas facetas del «yo» y las emociones que generan (Higgins,

1984). Por ejemplo, se sabía que centrar la atención en la discrepancia entre el yo real y el yo ideal generaba niveles altos de insatisfacción o decepción (Duval y Wicklund, 1972).

HIPÓTESIS

El malestar emocional de las personas al experimentar un acontecimiento negativo variará dependiendo del tipo de discrepancia entre los distintos autoconceptos. Cuando predomina la discrepancia entre el «yo real» y el «yo ideal», la reacción ante sucesos negativos será de «abatimiento» (por ejemplo, tristeza e insatisfacción), mientras que cuando predomina la discrepancia entre el «yo real» y el «yo responsable», la reacción ante sucesos negativos será de «agitación» (por ejemplo, miedo y nerviosismo).

PARTICIPANTES

93 estudiantes de Introducción a la Psicología de la Universidad de Nueva York.

MATERIAL

Para determinar el grado de discrepancia del autoconcepto se empleó una prueba en la que se solicitaba a los participantes que escribieran 10 rasgos asociados a cada uno de los diferentes tipos de «yo». Además, se emplearon tres pruebas para medir el estado de ánimo: a) una prueba de diferencial semántico con una escala bipolar de 7 puntos que incluía términos emocionales; b) el MAACL *(Multiple Affect Adjective Checklist)* consistente en una lista de adjetivos emocionales positivos y negativos, entre los que tenían que seleccionar aquellos que mejor describían cómo se sentían en ese momento; y c) una medida conductual del estado de ánimo consistente en una tarea de escritura rápida de números en orden creciente o decreciente y cuya ejecución, se había demostrado, se alteraba con el estado de ánimo.

PROCEDIMIENTO

Varias semanas antes de la sesión experimental, los participantes rellenaron un cuestionario sobre discrepancias del autoconcepto que sirvió para dividirlos en dos grupos: altos en discrepancia real/ideal y bajos en discrepancia real/responsable, por un lado; y bajos en discrepancia real/ideal y altos en discrepancia real/responsable, por otro.

Ya en la sesión experimental se les dijo que el propósito del estudio era examinar cómo perciben las personas determinados acontecimientos de la vida. A continuación, los participantes completaron el cuestionario de diferencial semántico y realizaron la primera de las tareas de escritura rápida, para establecer su estado de ánimo basal. Después de esto, se pidió a los participantes que se imaginaran tan vívidamente como les fuera posible y durante 4 minutos un escenario. Según la condición experimental, el evento era académico *vs.* interpersonal, en el que él *vs.* otra persona actuaba como protagonista del acontecimiento. Además, para la mitad de los participantes de estas cuatro condiciones, el acontecimiento era positivo (p. ej., recibían un sobresaliente o pasaban la tarde con alguien a quien admiraban). Para la otra mitad, el acontecimiento era negativo (p. ej., obtenían un suspenso o eran abandonados por su pareja).

A continuación, realizaban una segunda prueba de escritura rápida y rellenaban el cuestionario de sentimientos MAACL para comprobar la reacción emocional tras la manipulación experimental.


TAREA DE ESCRITURA RÁPIDA
DIFERENCIAL SEMÁNTICO
SESIÓN EXPERIMENTAL



RESULTADOS

Para el análisis de los resultados se dividieron las puntuaciones en dos grupos en función del tipo de discrepancia predominante que manifestaban. Por un lado, los de alta discrepancia entre el «yo real» y el «yo ideal» y baja discrepancia entre el «yo real» y el «yo responsable». Por otro, los de baja discrepancia entre el «yo real» y el «yo ideal» y alta discrepancia entre el «yo real» y el «yo responsable». Los resultados mostraron una interacción significativa entre tipo de discrepancia del autoconcepto, valencia del acontecimiento y tipo de emoción ($F_{(1,31)}$= 6,39, p < 0,02). En concreto, en la condición de acontecimiento negativo, los participantes con una fuerte discrepancia entre el «yo real» y el «yo

ideal» se sintieron significativamente más abatidos que los que manifestaron una fuerte discrepancia entre su «yo real» y su «yo responsable» ($p < 0{,}001$). Sin embargo, estos últimos tendían a sentirse más agitados que aquellos ($p < 0{,}08$).

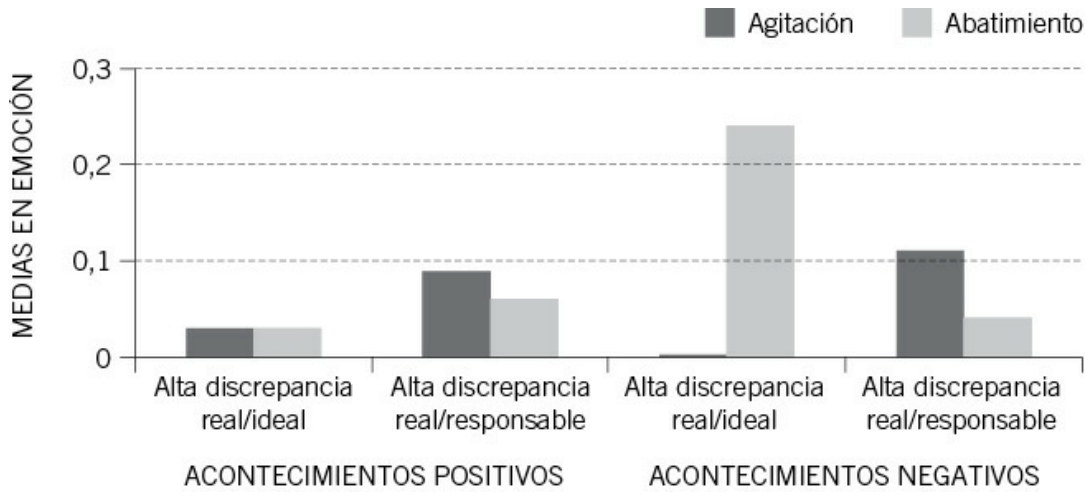


Gráfico 1.6 Puntuaciones medias de las emociones relacionadas con la agitación o con el abatimiento como una función del tipo de discrepancia del autoconcepto para los acontecimientos positivos y negativos.

CONCLUSIONES

En los últimos años ha crecido el interés por identificar los factores cognitivos que sirven como marcadores de vulnerabilidad ante problemas emocionales. Este estudio sugiere que la magnitud de las discrepancias del «yo» es uno de esos marcadores. Los resultados obtenidos apoyan la teoría de la discrepancia del «yo», que entiende que las emociones suscitadas por un acontecimiento psicológico negativo dependen del tipo de discrepancia predominante en el autoconcepto. Así, cuando predomina la discrepancia entre el «yo real» y el «yo ideal», las personas experimentan emociones de abatimiento, mientras que cuando predomina la discrepancia entre el «yo real» y el «yo responsable», experimentan

emociones de agitación. Sin embargo, cuando el acontecimiento es positivo, las emociones son menos influenciables por la magnitud de la discrepancia del autoconcepto.

APLICACIÓN

Los resultados de este estudio nos acercan a las consecuencias que tiene para nuestras emociones la interpretación que hacemos de acontecimientos positivos y negativos en nuestras vidas. Por ello resultan útiles, fundamentalmente, para la intervención en problemas emocionales, como la depresión y la ansiedad.

RESUMEN: Dra. Susana Puertas Valdeiglesias.
Universidad de Granada (UGR)

EXPERIMENTO 7

La complejidad del yo como protector

Linville, P. (1985): Self-complexity and affective extremity: Don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, *3*, 94-120. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿Tener una representación del yo compleja ayuda a amortiguar los efectos negativos de los sucesos vitales estresantes?

EL PROBLEMA

La vida cotidiana está repleta de acontecimientos vitales que experimentamos como algo positivo o negativo, y la intensidad con que los vivimos también es muy variable. Así, hay personas a las que estos contratiempos les afectan emocionalmente mucho, mientras que otras consiguen mantenerse emocionalmente estables. Lo que Linville (1985) se plantea en esta investigación es precisar si la complejidad cognitiva de la representación del yo influye en la intensidad de la respuesta emocional a esos incidentes cotidianos.

ANTECEDENTES

Linville (1985) define la complejidad de la representación del yo atendiendo a dos factores. Por un lado, el número de facetas empleadas para organizar el conocimiento sobre el yo. Por otro, el grado de relación entre esas facetas. La mayor complejidad del yo se conseguiría con un gran número de facetas y que estas fueran independientes entre sí. De esta manera, el impacto emocional en una dimensión del yo, no se propagaría a

otras dimensiones del yo y limitaría su intensidad.

HIPÓTESIS

Linville prueba en su experimento el efecto moderador de la complejidad de la representación del yo sobre las reacciones afectivas ante una experiencia de éxito o fracaso inducida experimentalmente. En concreto, la autora espera que los participantes con una baja complejidad del yo se sientan peor tras un fracaso y mejor tras un éxito que los participantes con una alta complejidad del yo.

PARTICIPANTES

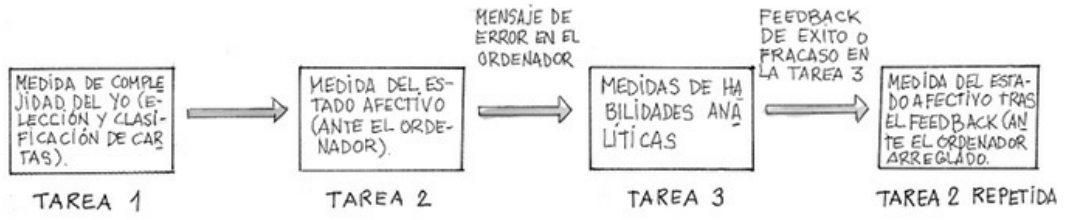
En el experimento participaron 59 estudiantes universitarios.

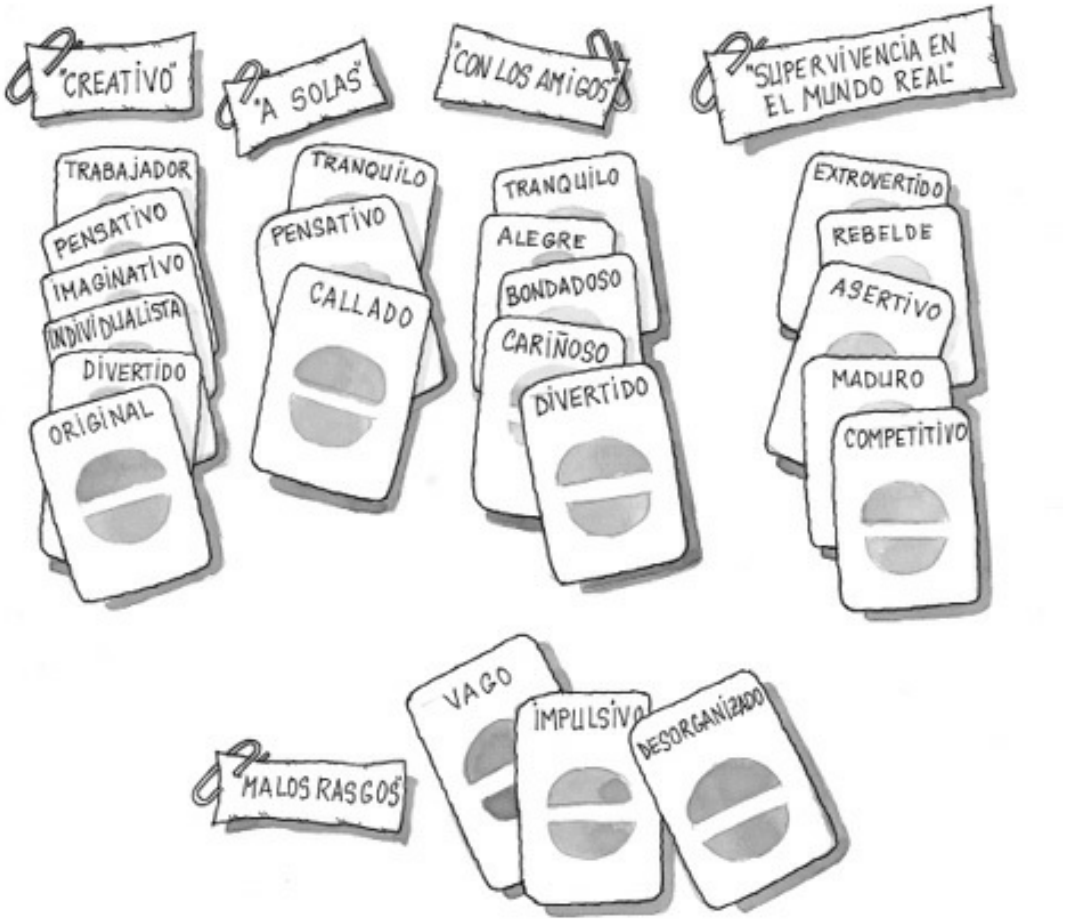
MATERIAL

Se utilizaron dos medidas. En primer lugar, una medida de complejidad del yo, que reflejaba el número e independencia de los atributos que cada individuo usaba al pensar sobre sí mismo. Para ello, se ofrecía a los participantes una baraja con 33 cartas ordenadas de forma aleatoria, en cada una de las cuales aparecía el nombre de un rasgo concreto (por ejemplo, *rebelde* o *vago*). Los participantes tenían que escoger los rasgos que fueran descriptivos de sí mismos y organizarlos en grupos que representaran distintos aspectos del yo (la puntuación se calculaba en función del número de rasgos elegidos y su distribución en las categorías). En segundo lugar, se utilizó una medida del estado afectivo, consistente en 14 ítems de la *Nowlis Mood Adjective Check List* (Nowlist, 1968). En esta prueba se preguntaba a los participantes en qué grado sentían cada uno de los 14 estados afectivos en el momento presente.

PROCEDIMIENTO

Los participantes debían realizar tres tareas consecutivas. En primer lugar, cada participante efectuaba la tarea de clasificación de rasgos con las 33 cartas. En segundo lugar, respondía en un ordenador al *Nowlis Mood Adjective Check List* para determinar su estado de ánimo en ese momento. Al terminar esta tarea, aparecía en la pantalla un falso mensaje de error. Con el pretexto de averiguar a qué se debía el error, la experimentadora abandonaba la sala y el participante realizaba una tarea final que se presentaba como una tarea sobre habilidades analíticas relacionadas con algunos aspectos de la inteligencia. Al regresar la experimentadora, explicaba que tenía que corregir esta última tarea e introducir su puntuación en el ordenador antes de que llegara el siguiente participante. A la mitad de los participantes se les dijo que su puntuación en la tarea de habilidad analítica estaba en el 10% inferior de todos los participantes (condición de fracaso), y a la otra mitad, que se encontraban en el 10% superior (condición de éxito). Por último, la experimentadora informó a los participantes de que debido al fallo en el ordenador, se habían perdido los datos de la medida del estado afectivo, y les pidió el favor de volver a responderla. Nuevamente se enfatizó que respondieran atendiendo al momento presente.





RESULTADOS

Los sujetos fueron divididos en función de la mediana en bajos y altos en complejidad del yo. Se realizó un análisis de covarianza en el que la variable dependiente fue la segunda medida del estado afectivo (tras el *feedback* de éxito o fracaso) y la covariante la primera medida del estado afectivo (antes del *feedback).* Las variables independientes fueron la complejidad del yo (alta *vs.* baja) y el *feedback* recibido (éxito *vs.* fracaso).

El análisis mostró una interacción *complejidad del yo* × *feedback* significativa, $F_{(1,54)} = 6{,}62$, $p = 0{,}01$. Los participantes con baja complejidad del yo puntuaron peor tras el fracaso que los participantes con alta complejidad del yo ($p = 0{,}006$; ver el gráfico 1.7).

Además, con el índice de autoevaluación se llevó a cabo un ANOVA, que produjo una interacción *complejidad del yo* × *feedback* significativa, $F_{(1,54)} = 8{,}06$, $p = 0{,}006$. De nuevo, los participantes con baja complejidad del yo mostraron puntuaciones más bajas en su autoconcepto en la condición de fracaso que los participantes con alta complejidad del yo, $p < 0{,}003$.

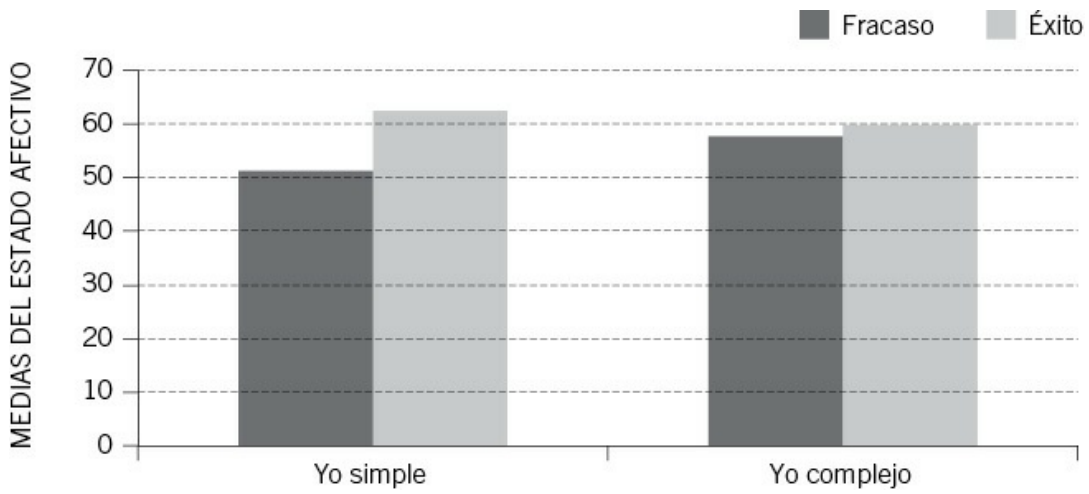


Gráfico 1.7 Medias en el estado afectivo en función de la experiencia de éxito o fracaso y de la complejidad del yo.

CONCLUSIONES

La investigación de Linville sugiere que un yo compuesto de una estructura rica y diferenciada tiene consecuencias positivas para la salud mental. En relación con los eventos vitales estresantes que todos sufrimos con mayor o menor frecuencia, disponer de un yo compartimentado en diversas estructuras independientes entre sí, facilita que una caída del estado afectivo relacionada con una de esas áreas del yo, no se generalice a otras áreas del yo y, por tanto, que mantenga una intensidad reducida o moderada, limitada a esa faceta del yo.

RESUMEN: Dra. María del Carmen Ramírez de la Fe.
Universidad de Murcia (UM)

EXPERIMENTO 8

El sesgo egocéntrico

Ross, M. y Sicoly, F. (1979): Egocentric biases in availability and attribution. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 322-336. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿En qué medida la tendencia a hacer juicios favorables de uno mismo es el producto de factores motivacionales? ¿Qué papel desempeñan los recursos cognitivos involucrados en el procesamiento de la información y, sobre todo, cómo interviene el sesgo de disponibilidad?

EL PROBLEMA

Los autores pretenden comprobar, en primer lugar, si existe un sesgo egocéntrico que lleva a sobrestimar las aportaciones personales en aquellas situaciones en las que tiene lugar un trabajo conjunto. Es decir, por qué las personas tienden a sobrestimar su contribución frente al esfuerzo de los otros componentes del equipo. En segundo lugar, tratan de determinar si hay relación entre el sesgo de disponibilidad y el sesgo de atribución de responsabilidad.

ANTECEDENTES

Diversas investigaciones han establecido que el sesgo egocéntrico es el resultado de procesos cognitivos (codificación, almacenamiento y recuperación selectiva de información) y también motivacionales. Este artículo se centra en el heurístico cognitivo de la disponibilidad propuesto por Tversky y Kahneman (1973). Por ejemplo, Rogers, Kuiper y Kirker

(1977) encontraron que aquella información que es más auto-relevante es más accesible (la recordamos más fácilmente). Por su parte, Greenwald y Albert (1968) encontraron que las personas recordaban con mayor precisión sus propios argumentos en relación con un tema que los argumentos de los demás.

PARTICIPANTES

Se contó con la colaboración de 37 matrimonios que vivían en residencias de estudiantes. De estas parejas, 20 tenían niños. Cada pareja recibió 5 dólares por su participación en el estudio.

MATERIAL

Se empleó un cuestionario con 20 tareas que llevan a cabo las parejas en su convivencia diaria. A continuación de cada tarea figuraba una línea, en cuyos extremos ponía «principalmente la mujer» y «principalmente el marido», en la que los sujetos debían colocar una cruz. Dicha línea tenía 150 mm de longitud. Por lo que los participantes podían asignar 150 «unidades de responsabilidad». Por tanto, una suma mayor que 150 indicaría un sesgo egocéntrico en la contribución percibida, ya que al menos uno de los esposos estaría sobrestimando su responsabilidad en la actividad.

PROCEDIMIENTO

Los dos componentes de la pareja respondieron individualmente al cuestionario. Los participantes estimaban en qué medida eran más o menos responsables de cada una de esas tareas poniendo una marca en cada línea. A continuación, debían escribir ejemplos de comportamientos concretos que ellos o sus parejas habían hecho en cada una de las tareas evaluadas. De este modo, podría evaluarse en qué medida los ejemplos se centraban más en sus propios comportamientos o en los de la pareja.





RESULTADOS

Para evaluar el grado de sobrestimación o subestimación en cada tarea, se restó 150 al total de cada pareja en cada tarea. Se calculó una medida compuesta para cada pareja, hallando la media de las 20 actividades. El análisis de varianza, utilizando la pareja como unidad de medida, mostró que esta medida compuesta fue significativamente mayor que cero, M = 4,67; $F_{(1,35)}$ = 12,89, p < 0,001. Es decir, se produjo un sesgo egocéntrico en la percepción que cada uno tenía de su contribución a las tareas. De hecho, de las 37 parejas participantes, en 27 se observó algún grado de sobrestimación por parte de los miembros en todos los ítems respondidos.

También se calculó una medida compuesta respecto a los ejemplos que se pedía a los participantes que dieran en la segunda parte del cuestionario. Ello se hizo restando de los ejemplos dados sobre las contribuciones de uno mismo, los ejemplos dados por la pareja. Tal y como se esperaba, se encontró que los participantes daban más ejemplos de sus propias aportaciones (M = 10,9) que de sus parejas (M = 8,1), siendo esta diferencia significativa, $F_{(1,35)}$ = 36,0, p < 0,001. Además, al relacionar las medidas de ambas partes del cuestionario, se encontró que correlacionaban entre sí, $r_{(35)}$ = 0,50, p < 0,01. Por tanto, se puede

concluir que, a mayor tendencia a recordar comportamientos propios, mayor sobrestimación en la responsabilidad percibida.

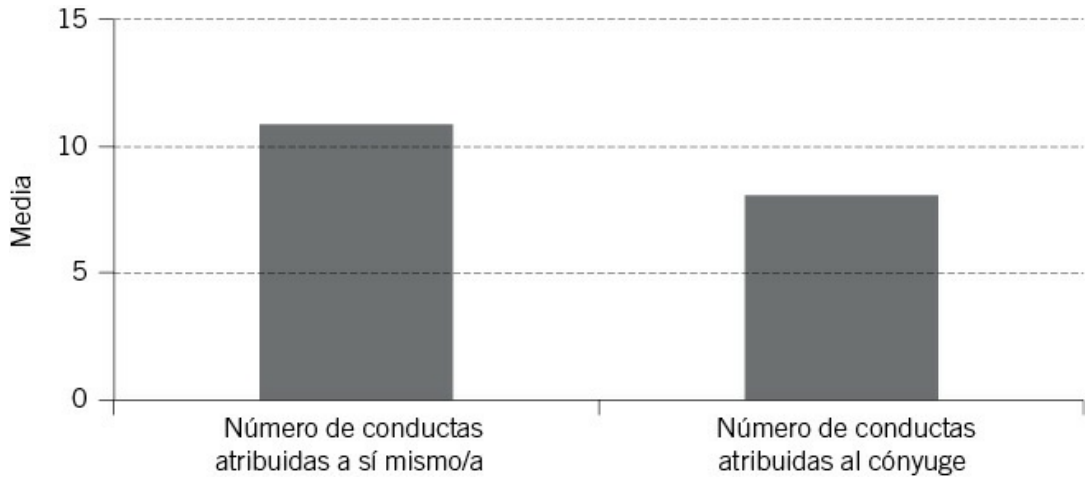


Gráfico 1.8 Medias de conductas atribuidas a sí mismo/a y al cónyuge.

CONCLUSIONES

Los resultados encontrados permiten concluir que existe sesgo egocéntrico en la atribución de responsabilidad, y que este parece estar mediado por el sesgo de disponibilidad: la información sobre las propias contribuciones se recuerda con mayor probabilidad.

RESUMEN: Dra. Carmen Valle Trabadelo.
CBM International

EXPERIMENTO 9

El sesgo de autoenaltecimiento

Kruger, J. y Dunning, D. (1999): Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77,* 1121-1134. (Experimento 3).

OBJETIVOS

¿Puede la incompetencia en un ámbito determinado llevar paradójicamente a una autoevaluación más alta de la capacidad de uno mismo en dicho ámbito?

EL PROBLEMA

Las personas conformamos nuestra identidad mediante autorrelatos en los que nos reconocemos. Estas *narrativas autorreferidas* tienden a mostrar y mantener creencias favorables sobre las capacidades personales en muchos aspectos cognitivos y sociales. Pero las personas no somos brillantes en todos los ámbitos de la vida. ¿Qué ocurre cuando somos *incompetentes* en un dominio determinado? ¿Somos conscientes de esa incompetencia? ¿O al contrario: cuanto más incompetentes, más inconscientes de ello y más imbuidos por un erróneo sentido de competencia?

ANTECEDENTES

Diversos trabajos de investigación han respaldado el *efecto por encima de la media*, o la tendencia general de la mayoría de las personas a creer que tienen un desempeño superior a la media en los ámbitos intelectuales,

sociales, etc., algo que desafía las leyes de la estadística descriptiva (véase, Alicke *et al.*, 1995). Por ejemplo, la inmensa mayoría de los estudiantes tienden a verse a sí mismos con más competencia que la media en aspectos como la capacidad de expresión escrita o el liderazgo (College Borrad, 1976-1977). ¿Por qué se produce este efecto?

PARTICIPANTES

84 estudiantes universitarios tomaron parte en el estudio, que se desarrolló en dos fases diferentes. A la primera concurrieron todos ellos, y en la segunda fase solo participaron los que se situaban dentro del primer (n = 17) y el cuarto (n = 19) cuartil en una prueba de gramática. Es decir, los participantes con menor y mayor competencia.

HIPÓTESIS

Las personas con menor competencia en un ámbito determinado sobrestiman enormemente su propia capacidad en dicho ámbito como resultado de su falta de habilidades *metacognitivas* para reconocer su propia falta de competencia. Además, las personas con menor competencia son también menos capaces de obtener *insight* sobre el nivel exacto de su desempeño por medio de la comparación social con el desempeño de otras personas. En definitiva, las habilidades que generan competencia en un determinado dominio son, a menudo, las mismas habilidades necesarias para evaluar la competencia de otros y la propia competencia en dicho dominio.

MATERIAL

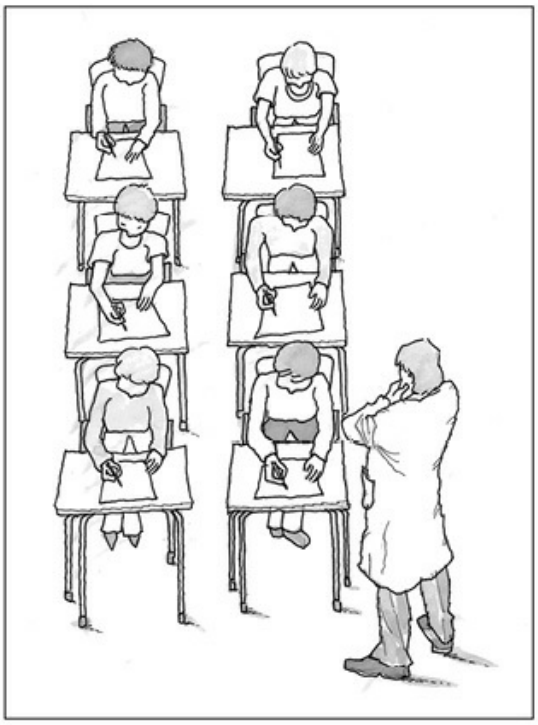
Se evaluó la competencia en gramática inglesa mediante un test de 20 ítems (Bobrow *et al.*, 1989). Cada ítem del test contenía una frase en la que una de sus partes iba subrayada. Los participantes tenían que juzgar si la parte subrayada era gramaticalmente correcta o debía cambiarse por una de cuatro reformulaciones alternativas propuestas en el test. También

respondieron a otras medidas en las que los participantes debían estimar su grado de competencia en esa actividad: cómo evaluaban su competencia en comparación con sus compañeros, y cuántos ítems creían que habían respondido correctamente en el test.

PROCEDIMIENTO

El experimento se desarrolló en dos fases. En la primera fase, los participantes completaron un test de gramática inglesa. Después de completar este test, los participantes realizaron varias estimaciones sobre su competencia general y su desempeño en esta prueba. En primer lugar, compararon su *capacidad general percibida* para «identificar el idioma inglés estándar gramaticalmente correcto» con la habilidad que ellos estimaban que tenían otros compañeros suyos. Para ello, cada participante señaló en qué percentil creía que se situaba con respecto a sus compañeros de clase. Y, en segundo lugar, cada participante indicó cómo creía que se situaría su *puntuación concreta percibida* en este test en comparación con las puntuaciones de sus compañeros en esta prueba, nuevamente mediante una información expresada en percentiles. El orden de estas medidas se contrabalanceó entre los participantes. En la segunda fase, realizada entre cuatro y seis semanas después de la tarea de gramática, se volvió a convocar en el laboratorio a los participantes del primer (n = 17) y cuarto (n = 19) cuartil. Cada participante recibió cinco tests gramaticales que habían completado otros estudiantes en la primera fase y se les pidió que indicaran el número de respuestas correctas que creían que tenía cada test. Por último, se le volvió a mostrar a cada participante su propio test gramatical para que volviera a reevaluar su desempeño en dicha prueba.







RESULTADOS

En general, los participantes sobrestimaron su capacidad y desempeño en la prueba de gramática con respecto a un criterio objetivo: Los participantes se situaron significativamente por encima de la media (i.e. percentil 50) tanto en sus estimaciones sobre su competencia general (*M*, percentil = 71) como en sus estimaciones sobre los resultados en el test (*M*, percentil = 68), *t*s(83) = 5,90 y 5,13, respectivamente, *p*s < 0,001.

Ahora bien, estas sobrestimaciones difirieron significativamente entre

aquellos que mostraron una mayor competencia real en la prueba de gramática y quienes mostraron una menor competencia en dicha prueba. En concreto, los participantes que se situaron en el primer percentil en función de sus puntuaciones en el test (aquellos con menor competencia real) fueron los que más *sobrestimaron* su capacidad y desempeño, puesto que se consideraron situados en los percentiles 67 y 61, cuando en realidad estaban en el percentil 10 (de media). Por su parte, los participantes con mayor competencia real (cuarto cuartil) *subestimaron* su habilidad general y su desempeño en el test situándose en los percentiles 72 y 70, cuando en realidad estaban situados en el percentil 89.

En la segunda fase, los resultados mostraron que los participantes del primer cuartil (menor competencia) fueron menos capaces de evaluar con precisión la ejecución de otros, mostrando correlaciones más bajas entre sus valoraciones de los test de otros y las puntuaciones reales de dichos tests ($r = 0,37$) que los participantes de mayor competencia (cuarto cuartil) ($r = 0,66$), $t(34) = 2,09$, $p < 0,05$. Además, se constató que, mientras que los participantes de mayor competencia reajustaron las estimaciones de su propia capacidad y desempeño en función de los cinco tests de otras personas que observaron, los participantes de menor competencia siguieron mostrando evaluaciones infladas de su capacidad general y desempeño después de ver esos otros tests.

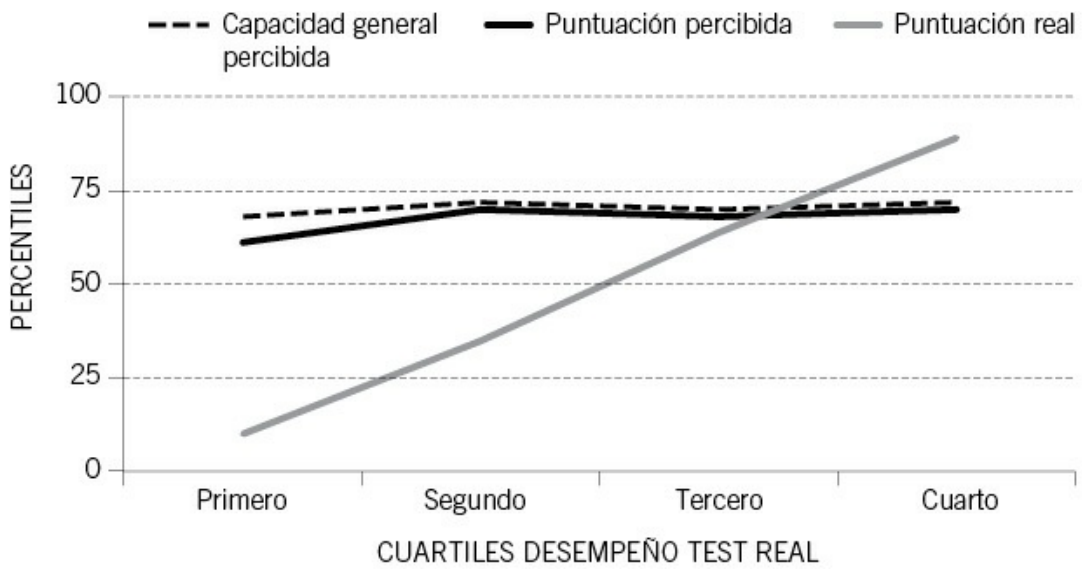


Gráfico 1.9 Puntuaciones percentiles en la autoevaluación de la capacidad general percibida, la autoevaluación de la puntuación percibida en el test de gramática y la puntuación percentil real en el test.

CONCLUSIONES

Las personas con menor competencia en un determinado ámbito sobrestiman extremadamente su capacidad y desempeño en dicho ámbito. Además de carecer de la capacidad para realizar de forma destacada una determinada tarea, tampoco poseen las habilidades *metacognitivas* para darse cuenta de su propia incompetencia, puesto que las habilidades que generan competencia en un determinado dominio son, a menudo, las mismas habilidades necesarias para evaluar lo que es competente en dicho dominio. Asimismo, las personas con menor competencia muestran también una menor capacidad para reconocer la competencia en otros y obtener *insight* sobre el nivel exacto de desempeño por medio de la comparación social con el desempeño de otros. El único modo de que tomen conciencia de su incompetencia pasa por hacerles más competentes y, así, proveerlos de las habilidades cognitivas necesarias para ser capaces de darse cuenta de lo que ellos realizan de forma pobre o mediocre.

RESUMEN: Dr. Javier Horcajo Rosado.
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

EXPERIMENTO 10

El sesgo de autoincapacitación

Berglas, S. y Jones, E. E. (1978): Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology, 36,* 405-417. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿Por qué, en ocasiones, nos ponemos obstáculos a nosotros mismos para evitar ser eficientes?

EL PROBLEMA

A menudo las personas son evaluadas por la manera en la que actúan. Esta es una de las razones por las que las personas se esfuerzan en transmitir, mediante sus acciones, una imagen lo más positiva posible de sus capacidades. Sin embargo, en ocasiones, hacen algo que podría parecer contradictorio con esta estrategia de autopromoción: se ponen obstáculos cuando intentan alcanzar un objetivo que consideran importante. ¿Cuáles son las razones que impulsan a las personas a ponerse estos impedimentos?

ANTECEDENTES

Metee (1971) exploró algunas de las condiciones bajo las que las personas preferían fracasar antes que tener éxito en una tarea. Sus conclusiones fueron que algunas personas preferían errar para evitar generar expectativas sobre su rendimiento futuro que no pudieran cumplir. Desde este punto de vista, ponerse obstáculos a uno mismo tendría el objetivo de asegurar el fracaso pero también justificarlo.

PARTICIPANTES

En el estudio participaron 68 hombres y 43 mujeres, todos estudiantes de psicología. Los participantes se asignaron aleatoriamente a las condiciones experimentales.

15 participantes fueron excluidos del estudio por abuso de sustancias, errores de procedimiento o sospechas, por lo que la muestra final estuvo formada por 60 hombres y 36 mujeres.

HIPÓTESIS

Berglas y Jones (1978) se plantean averiguar si determinadas circunstancias de incertidumbre sobre el éxito en una tarea hacen que las personas que percibimos eficaces se pongan obstáculos a sí mismas para poder justificar un posible fracaso. Estas limitaciones estarían relacionadas con sus experiencias previas y tendrían el objetivo de proteger la propia imagen, la percepción de competencia y la autoestima.

MATERIAL

Para este experimento se emplearon dos cuestionarios de aptitudes: uno con problemas de fácil solución y otro con problemas irresolubles, así como información sobre dos medicamentos: *Actavil* (que supuestamente mejora el rendimiento intelectual) y *Pandocrin* (que supuestamente lo empeora).

DISEÑO

Se trabajó con un diseño de grupos al azar con dos variables independientes, con dos niveles cada una: Tipo de éxito en la resolución de la tarea de problemas (contingente *vs.* no contingente) y retroalimentación (pública *vs.* privada). En la condición de éxito contingente, la información que se daba a los participantes coincidía con el resultado real que habían obtenido al resolver los problemas, mientras

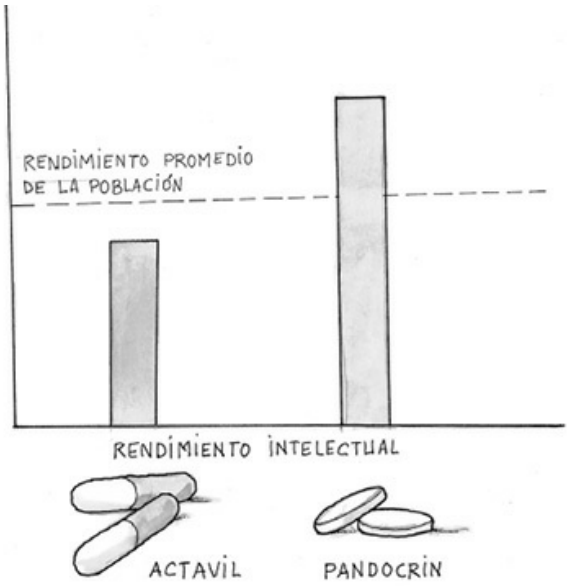
que en la condición de éxito no contingente la información era siempre la misma, independientemente de las respuestas de los participantes. En la mitad de los casos, esta información sobre su resultado se les proporcionó en público (retroalimentación pública), y en la otra mitad, en privado (retroalimentación privada).

PROCEDIMIENTO

Se recibió a cada participante en el laboratorio y se le informó de que iba a tomar parte en una investigación sobre «medicamentos y rendimiento intelectual». Para ello debía realizar dos formas paralelas de un cuestionario de rendimiento intelectual, separadas por la toma de un medicamento de su elección. Podía elegir entre un medicamento que se esperaba que aumentara el rendimiento (*Actavil*) y otro que lo reducía (*Pandocrin*). El cuestionario consistía en 20 preguntas que, para un grupo de participantes eran sencillas (condición de éxito contingente), y para otro contenía cuestiones irresolubles (condición de éxito no contingente). Tras realizar la prueba, a los participantes en la primera condición se les dio una retroalimentación real sobre sus aciertos (que fueron muy altos), y a los participantes en la condición con problemas irresolubles se les dijo que habían tenido 16 aciertos. En todos los casos se dijo a los participantes que el suyo había sido uno de los mejores resultados hasta la fecha. Además, la mitad de los participantes recibió la retroalimentación en privado, y la otra mitad, en público. Al finalizar esta parte se preparó a los participantes para la elección del medicamento y se les remarcó que cada fallo en el nuevo cuestionario restaría un punto del primero.

Después de un breve examen médico se les mostró un gráfico inventado con un diagrama de barras que señalaba claramente que *Actavil* mejoraba el rendimiento de la mayor parte de personas y *Pandocrin* lo disminuía, aunque los resultados no eran definitivos porque habían participado pocas personas. Finalmente se explicó a los sujetos cuáles eran los procesos químicos que podían explicar esos efectos y, tras asegurarles que los efectos, si se producían, serían transitorios, se les hizo elegir el medicamento. Los participantes pudieron, además, elegir la dosis.





RESULTADOS

El efecto principal de la variable Tipo de éxito fue claro, $F_{(1,88)} = 18{,}28$; $p < 0{,}001$. Únicamente un 24% de los participantes que recibieron

retroalimentación contingente en privado y un 13% de los que la recibieron en público eligieron el medicamento que reducía el rendimiento intelectual (*Pandocrin*). Sin embargo, de los participantes que recibieron retroalimentación no contingente, un 60% eligió *Pandocrin* si fue en público, y un 59% si fue en privado. También se produjo efecto significativo de interacción Tipo de éxito × Sexo, $F_{(1,88)}= 6{,}51$; $p < 0{,}05$, con efectos más fuertes para los hombres que para las mujeres.

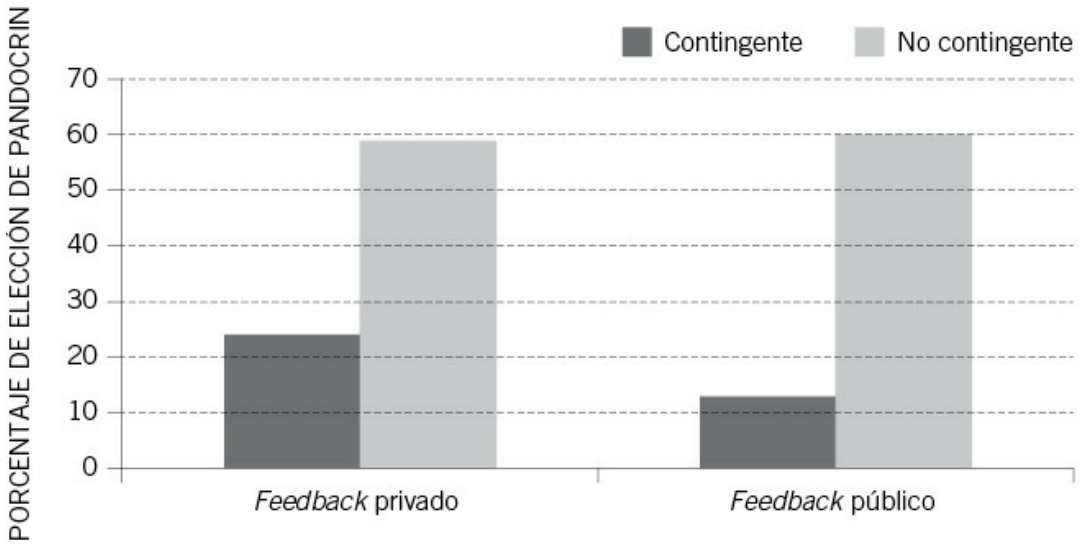


Gráfico 1.10 Porcentaje medio de elección de *Pandocrin* en función de si el éxito era o no contingente y tipo de *feedback*.

CONCLUSIONES

En contexto de incertidumbre, las personas pueden ponerse obstáculos a sí mismas al realizar una tarea que consideran importante. Como esta estrategia se produce también cuando la retroalimentación se recibe en privado, parece que su objetivo sería más que proporcionar, en caso de fracasar, una imagen que sea lo más positiva posible a otras personas, proteger la percepción que uno tiene sobre lo competente que es. Esta estrategia hace uso de los principios de la atribución proporcionando una

excusa externa para el fracaso.

RESUMEN: Dr. Darío Díaz Méndez.
Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

2. Cognición social

En la década de 1960, la psicología experimentó un cambio radical en su orientación teórica. Si las décadas anteriores estuvieron profundamente marcadas por la perspectiva conductista, que menospreciaba sin ambages el interés por los procesos mentales, con la revolución cognitiva la psicología comenzó a recordar que las personas podían pensar, y que los procesos mentales podían ser objeto de riguroso estudio científico.

Un factor clave que contribuyó a que se produjera esta revolución fue la emergencia de una nueva visión de la mente humana. En esta época, los ordenadores comenzaron a llegar a nuestras vidas y se convirtieron rápidamente en una oportuna metáfora del funcionamiento cerebral. La metáfora del procesamiento de la información presentó una imagen de las personas como ordenadores con capacidad limitada que toman información del exterior, la codifican de algún modo y la almacenan, para después recuperarla y utilizarla. Con esta nueva metáfora del funcionamiento humano, la psicología cognitiva entraba con fuerza en el panorama científico y remplazaba progresivamente la relevancia de los investigadores centrados de forma exclusiva en el comportamiento humano. En este nuevo escenario, lo que fascinó a los psicólogos sociales fue

constatar cómo pequeños y simples detalles informativos eran capaces de condicionar acontecimientos y decisiones socialmente relevantes, e interacciones sociales nucleares en nuestra vida personal y profesional. Las investigaciones que se presentan en este capítulo muestran la evolución que ha experimentado esta perspectiva de estudio, y cómo los investigadores han ido perfeccionando las metodologías interesadas en el modo en que los individuos extraen y organizan la información social.

La definición conceptual de la cognición social implica un interés en las estrategias de pensamiento, y cómo estas generan efectos y son afectadas por elementos emocionales y comportamentales. ¿Cómo piensan las personas acerca de otras personas?, ¿cómo le dan significado a la información que procesan sobre ellas?, ¿cómo pensamos sobre nosotros mismos en las situaciones sociales? Entre los temas de investigación más populares en este campo de estudio se encuentran las teorías sobre la accesibilidad de la información social, los modelos sobre la percepción de personas, el uso de heurísticos en el procesamiento de la información social y el papel de los procesos automáticos en nuestros pensamientos y acciones.

1. El procesamiento de la información social

Uno de los ámbitos de interés pioneros en la investigación de la cognición social continuó la tradición de los estudios

iniciados por Asch (1946) sobre la formación de impresiones. Sin embargo, ahora los psicólogos sociales cognitivos, lejos de debatir sobre modelos aditivos o de promedio, se debaten entre un repertorio de modelos de procesamiento asociativos, secuenciales o de procesamiento en paralelo (véase Fiske y Neuberg, 1990; Hastie, 1980; Kunda y Thagard, 1996; Srull, 1981).

Las primeras indagaciones experimentales se basaban en el supuesto de la existencia de redes asociativas que representaban toda la información procesada. Así, los episodios conductuales congruentes o irrelevantes con las expectativas previas sobre una persona se incorporarían a la red mediante vínculos asociativos que conectaran esa información con otros nodos relativos a esa persona. Sin embargo, cuando la información fuera incongruente sería difícil integrarla en la retícula proposicional y, por tanto, se demoraría algún tiempo en la memoria de trabajo, a la espera de un procesamiento adicional que lograra armonizar su significado con el resto de la información. Como consecuencia de este procesamiento extra, el modelo de redes asociativas empleaba como variable dependiente privilegiada el recuerdo de la información procesada.

En este sentido, el estudio de Srull, Lichtenstein y Rothbart (1985) buscaba averiguar de qué modo las personas integran la información conductual sobre otros cuando se establecen objetivos de procesamiento diferentes y se busca alterar la profundidad del procesamiento de la

información, en unos casos, primando el recuerdo y, en otros, la formación de una impresión. Además, los autores diseñaron esta investigación manipulando el tipo de información que presentaban y la sobrecarga cognitiva (EXPERIMENTO 11).

2. Accesibilidad de la información en los juicios

Hoy en día sabemos que la activación de conceptos a través de procedimientos de *priming* afecta a toda clase de comportamientos, desde conductas agresivas a comportamientos cooperativos. Lo verdaderamente sorprendente para los investigadores fue la constatación de que el comportamiento humano está determinado por factores situacionales que influyen con independencia de la preocupación y consciencia de los individuos. Es decir, que no está permanentemente dirigido por los deseos y preferencias personales, sino también por la activación de diferentes conceptos en los contextos en los que nos desenvolvemos. Y este efecto de facilitación y accesibilidad se convirtió en uno de los primeros tópicos de investigación de los psicólogos sociales dentro del marco de la cognición social.

En el modelo de almacenamiento de la información de Srull y Wyer (1979), la memoria se entiende como un recipiente de almacenamiento jerárquico de información. Cuando un concepto se activa, se coloca en la parte

superior del recipiente, de modo que, cuanto más alta sea la posición de un concepto en el recipiente, más accesible se encontrará dicho concepto en nuestra memoria y, por tanto, más probable será que se emplee para dar significado a la información entrante. El punto de partida de esta línea de trabajo se sitúa en el desarrollo de una investigación muy popular para los investigadores sociales: el estudio de Donald (Higgins, Rholes y Jones, 1977). En esta investigación se puso de manifiesto el poder del efecto de la activación de rasgos: tras haber estado expuestos a palabras como «temerario» o «con confianza en sí mismo», los participantes se vieron influidos por esta exposición en valoraciones posteriores de individuos que nada tenían que ver con los rasgos previamente activados. El estudio de Srull y Wyer (EXPERIMENTO 12) contribuyó a desarrollar esta perspectiva teórica centrada en el efecto *priming*, en la que se establece la existencia de nodos que facilitan la activación e inhibición de conceptos vinculados de una manera ágil y dinámica.

Por otro lado, en la década de 1950, inspirados en los trabajos sobre el uso de juicios expertos en el campo de la ingeniería de sistemas, en la revolución cognitiva y en el creciente contacto entre la psicología experimental y los modelos económicos de toma de decisiones, varios programas de investigación comenzaron a examinar la cuestión de la coherencia y la calibración en los juicios de probabilidad humanos. Estas investigaciones previas

formaron la base necesaria para que Tversky y Kahneman plantearan su modelo de juicios heurísticos en la estimación de probabilidad en 1973. Estos autores adoptaron una postura rupturista, al proponer que las reglas de la probabilidad, que definen la mejor estimación racional sobre los resultados, no eran métodos intuitivos o naturales de evaluación de los grados de creencia o probabilidad estimada. Sin embargo, en múltiples situaciones las personas evalúan la probabilidad de ocurrencia de un resultado de manera natural y espontánea, a través de un modo de procesamiento de la información cualitativamente diferente al planteado por las reglas de la teoría de la probabilidad. La investigación desarrollada en el laboratorio ha probado de manera consistente el uso de heurísticos en el procesamiento de la información. En esta dirección, el sesgo de disponibilidad es un ejemplo de heurístico cognitivo que afecta al procesamiento de información en nuestra vida cotidiana. Schwarz, Bless, Strack, Klumpp, Rittenauer-Schatka y Simons estudiaron en 1991 el sesgo de disponibilidad, y encontraron que las personas no solo tienen en cuenta el contenido de lo que recuerdan a la hora de realizar un juicio, sino también la facilidad o dificultad con la que dicho contenido les viene a la mente (EXPERIMENTO 13).

3. La memoria de información social

Además del efecto facilitador que produce una información accesible en la memoria, se ha dedicado un importante esfuerzo investigador al papel que desempeñan los esquemas previos. Un esquema es una estructura cognitiva que recoge lo que sabemos acerca de un concepto o un estímulo determinado. La investigación se ha centrado en cómo la accesibilidad de los esquemas influye en la interpretación de información nueva, y en cómo el hecho de que una información sea consistente o inconsistente con nuestros esquemas previos afecta a su recuerdo. La investigación llevada a cabo por Hastie y Kumar (1979) indaga en los criterios que sigue el almacenamiento y recuperación de la información social en la memoria. Según esos autores, la información se organiza siguiendo estructuras esquemáticas, pero no está claro si ello ayuda a la información congruente que encuentra buen acomodo en ese nicho de información o si es la información incongruente la que por sobresalir requiere más profundidad de procesamiento y, en consecuencia, se recupera mejor. Los resultados de la investigación que aquí se presenta van en esta última dirección (EXPERIMENTO 14).

También Macrae, Hewstone y Griffiths (1993) abordan el mismo tema, pero empleando como esquema previo los estereotipos y manipulando la sobrecarga cognitiva del perceptor. Sus resultados aportan una precisión importante: la información incongruente se recuerda mejor que la congruente cuando el perceptor no está saturado

informacionalmente. En cambio, cuando hay una sobrecarga mental, los perceptores recuerdan mejor la información congruente. Es decir, en condiciones de sobrecarga cognitiva, se incrementa la probabilidad de basar sus evaluaciones en información estereotípica, de modo que la información almacenada en la memoria sobre las categorías sociales se vuelve, bajo estas condiciones, más determinante (EXPERIMENTO 15).

4. Procesamiento no consciente

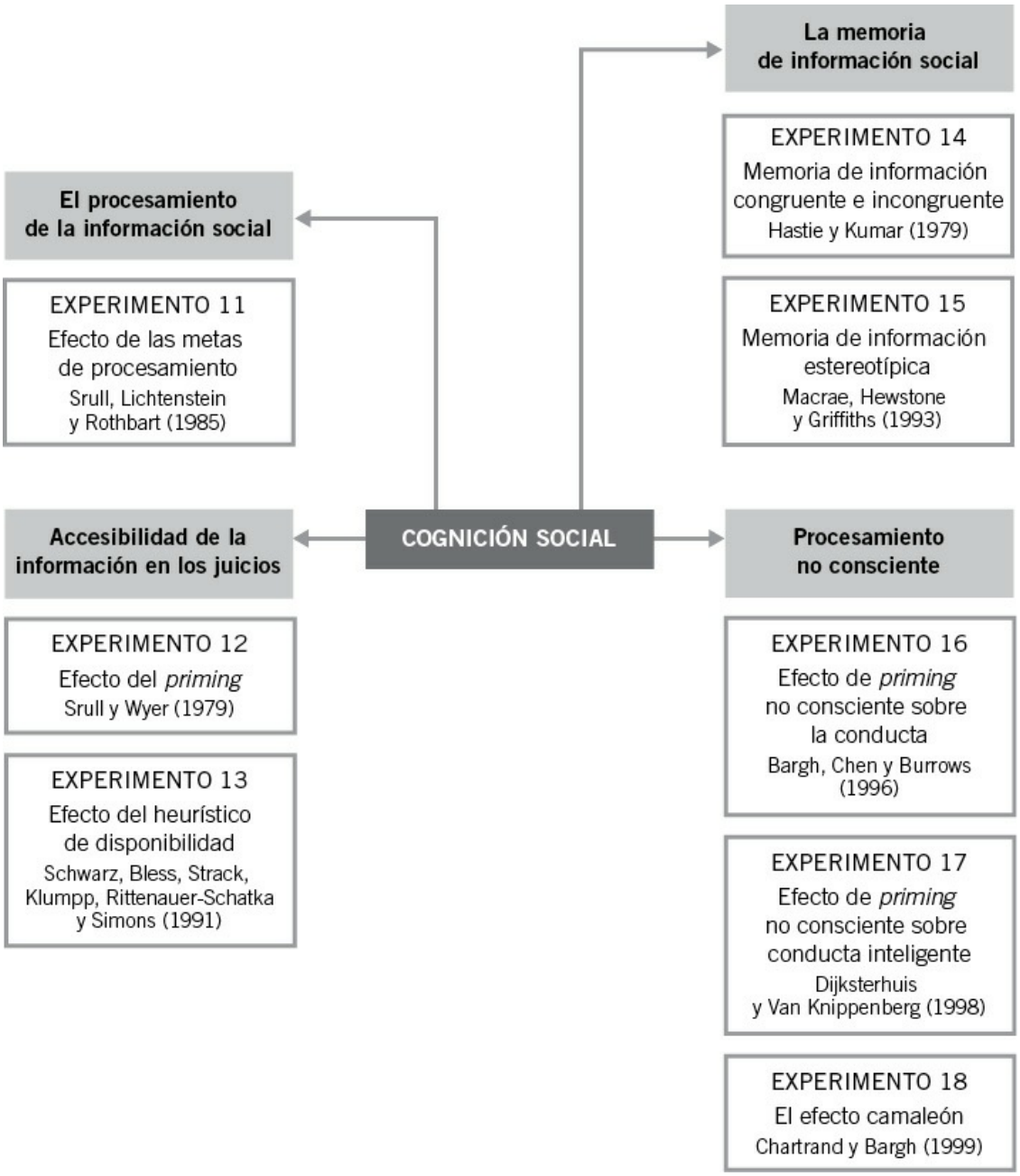
La investigación experimental sobre el funcionamiento cognitivo ha encontrado pruebas contundentes de la existencia de procesos automáticos y no conscientes que afectan a nuestra manera de procesar el mundo e interactuar. Uno de los estudios más sorprendentes sobre los procesos automáticos de pensamiento supuso la constatación de que los procesos de activación no conscientes de información causan efectos en nuestro comportamiento. John Bargh, basándose en las ideas de James sobre acciones ideomotoras, postuló que la facilitación de un concepto previamente conocido podría activar no solo ese concepto, sino además comportamientos asociados al mismo. Así, por ejemplo, activar el concepto de vejez podría activar movimientos lentos, lo que resulta una manifestación directa, conductual, de este concepto activado. El estudio de Bargh, Chen y Burrows (1996)

muestra que el comportamiento social se activa automáticamente en respuesta a ciertas características del entorno que pasan inadvertidas a las personas aunque son procesadas de forma preconsciente, es decir, sin depender de las intenciones conscientes de la persona (EXPERIMENTO 16). En su experimento consiguen que personas que realizan una tarea que activa palabras relativas a cortesía tengan comportamientos corteses. Y, en una línea de trabajo muy ingeniosa, Dijksterhuis y Van Knippenberg (1998) consiguen incrementar el comportamiento inteligente de sus participantes experimentales simplemente haciendo que piensen en alguien con alta inteligencia (EXPERIMENTO 17).

Por último, Chartrand y Bargh (1999) muestran cómo la observación de la conducta de personas emocionalmente próximas a nosotros activa comportamientos similares. Los autores llaman *efecto camaleón* a ese mimetismo no consciente que hace que las conductas converjan en los interlocutores de modo involuntario (EXPERIMENTO 18).

En síntesis, gracias a las contribuciones de numerosos investigadores, la cognición social se ha convertido en el enfoque más relevante en Psicología Social en las últimas décadas. Hoy en día, nadie cuestiona que el conocimiento del modo en que las personas organizan y utilizan la información social es esencial para comprender los procesos de carácter intrapersonal, interpersonal e intergrupal. Aunque la investigación en este campo se ha

desarrollado notablemente, aún quedan muchas áreas en las que seguir formulando preguntas y diseñando ingeniosos métodos de investigación con los que desentrañar cómo funciona nuestro pensamiento social. La investigación futura en este campo se prevé abundante y prometedora.



EXPERIMENTO 11

Efecto de las metas de procesamiento

Srull, T. K., Lichtenstein, M. y Rothbart, M. (1985): Associative storage and retrieval processes in person memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 11,* 316-345 (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿Cómo se elaboran las impresiones sobre las personas y los grupos? ¿Se forman la misma impresión las personas cuando su objetivo es memorizar la información del otro que cuando su objetivo es formarse una impresión? ¿Se atiende del mismo modo a la información consistente e inconsistente con las propias expectativas?

EL PROBLEMA

La información que las personas perciben en contextos sociales es con frecuencia incoherente y contradictoria. Sin embargo, la formación de impresiones y la percepción de otros deben buscar cierta coherencia, y el recuerdo que se almacena de ellos debe simplificar dicha información. ¿En qué se fijan las personas para formarse impresiones de otras y cómo influyen las expectativas previas sobre las percepciones y los recuerdos de otras personas?

ANTECEDENTES

Asch (1946) comprobó que la información sobre otras personas no se procesaba como si fueran piezas independientes, sino que se integraba y organizaba en una impresión coherente y unificada. Investigaciones más

recientes apuntan la importancia que tienen las expectativas en ese proceso de organización de la información social. Así, ante una información conductual, la persona intenta comprender su significado relacionando esa información con otras almacenadas en la memoria a largo plazo. Hastie (1980) y Srull (1981) propusieron que toda la información procesada se representaba mediante redes asociativas, de modo que los episodios conductuales, tanto congruentes como irrelevantes, con las expectativas previas se incorporarían a la red mediante vínculos asociativos que conectaran esa información con otros nodos relativos a esa persona. Sin embargo, cuando la información fuera incongruente sería difícil integrarla en la retícula proposicional y, por tanto, se demoraría algún tiempo en la memoria de trabajo a la espera de un procesamiento adicional que lograra armonizar su significado con el resto de la información. Como consecuencia de este procesamiento extra, el modelo de redes asociativas espera un mayor recuerdo para las informaciones incongruentes que para las informaciones congruentes.

PARTICIPANTES

En este estudio participaron 160 hombres y mujeres de un curso introductorio de psicología.

HIPÓTESIS

El presente experimento se programó para determinar de qué modo las personas integran la información conductual sobre otros y qué efectos diferenciales producen las informaciones congruentes, incongruentes e irrelevantes. De acuerdo con la lógica del modelo asociativo, los autores esperan que las variables que incrementan la tendencia a integrar series sucesivas de informaciones producirán una mayor tasa de recuerdo de informaciones incongruentes que de informaciones congruentes. Las dos variables que van a indagarse en este experimento son, en primer lugar, las metas de procesamiento de la persona, en este caso, procesar la información con el objetivo de recordarla *vs.* con el objetivo de formarse

una impresión. En segundo lugar, la profundidad del procesamiento de la información, en este caso, permitir que la persona tenga recursos para comprender y relacionar la información con las otras informaciones procesadas o bien impedirle que procese adecuadamente la información social.

MATERIAL

Se utilizó un cuadernillo que contenía tres juegos de descripciones de conducta: 12 correspondían a conductas amistosas (p. ej., *se paró en el arcén para ayudar a un conductor que tenía una avería en su coche*), 12 a conductas poco amistosas (p. ej., *criticó públicamente a su mujer en una fiesta*) y 12 a conductas irrelevantes (p. ej., *compró por internet un libro sobre mecánica*). Las informaciones conductuales aparecían una en cada hoja, ordenadas aleatoriamente.

DISEÑO

En conjunto, este experimento empleó un diseño factorial de 2 (Condición de aprendizaje de información conductual: memoria *vs.* anticipación de la interacción) × 4 (Repetición en voz alta: 0 *vs.* 1 *vs.* 2 *vs.* 3) × 3 (Tipo de información conductual: congruente, incongruente e irrelevante) con las dos primeras intergrupo y la última intragrupo.

PROCEDIMIENTO

Al llegar al laboratorio, se entregaba a los participantes un cuadernillo con las instrucciones y los materiales ya descritos. En la primera página se explicaba que el experimento se relacionaba con el modo en que las personas procesan información social, y que se les iba a mostrar una lista de conductas que habían sido realizadas por un individuo concreto. A la mitad de los participantes (*condición memoria*) se les indicaba que debían memorizar todas las frases, ya que al final del experimento debían responder a una prueba de memoria. A la otra mitad (*condición*

anticipación de la interacción) se les pedía que se formaran una impresión de esa persona, ya que más

tarde debían tener un encuentro cara a cara con ella con el objeto de debatir sobre un tema controvertido. Cada participante recibía las 36 descripciones conductuales en orden aleatorio. Además, los participantes de esas dos condiciones fueron distribuidos a su vez en cuatro grupos en función de los recursos de procesamiento permitidos. Así, mientras en un grupo no se presentaba ninguna tarea complementaria que detrajera recursos cognitivos, en los tres grupos restantes los participantes debían leer en voz alta una vez, dos veces y tres veces cada una de las informaciones conductuales que leían al pasar de página. Esta actividad estaba dirigida a impedir que los participantes relacionaran entre sí las informaciones conductuales y dificultar su integración con las expectativas activadas.





RESULTADOS

Los participantes recordaron más información bajo la condición de anticipación de interacción (M = 11,88) que bajo la condición de memoria (M = 9,63; $F_{(1,456)}$ = 30,86, p < 0,001). También la variable profundidad de procesamiento resultó significativa: El nivel de recuerdo declinó a medida que se incrementaba el número de repeticiones de la información (M = 12,93; M = 11,43; M = 10,29 y M = 8,37 para 0, 1, 2 y 3 repeticiones, $F_{(3,456)}$ = 22,66, p < 0,001). Finalmente, recordaron más información incongruente (M = 4,81) que congruente (M = 4,01), y más información incongruente que irrelevante (M = 1,93; $F_{(2,456)}$ = 163,65, p < 0,001).

No obstante, la interacción significativa más destacable fue la obtenida entre las tres variables estudiadas, $F_{(6,456)}$ = 3,41, p < 0,001. Así, bajo la condición de memoria, el número de repeticiones produjo un ligero declive en los niveles de recuerdo, declive que se dio esencialmente en los tres tipos de información. En contraste, en la condición de interacción anticipada el número de repeticiones tuvo un efecto diferencial sobre los

distintos tipos de información ($F_{(6,228)}$ = 5,16, p < 0,001). Como se observa en el gráfico 2.1, a medida que aumenta el número de repeticiones se reduce notablemente la proporción de informaciones incongruentes recordadas, mientras que las informaciones congruentes tienen un descenso más moderado, y las informaciones irrelevantes apenas experimentan variación. Ello da apoyo a la hipótesis de la importancia que tiene la información incongruente en la formación de la impresión y del papel central que desempeña en las redes asociativas que sirven para dar unidad y coherencia a la representación del otro.

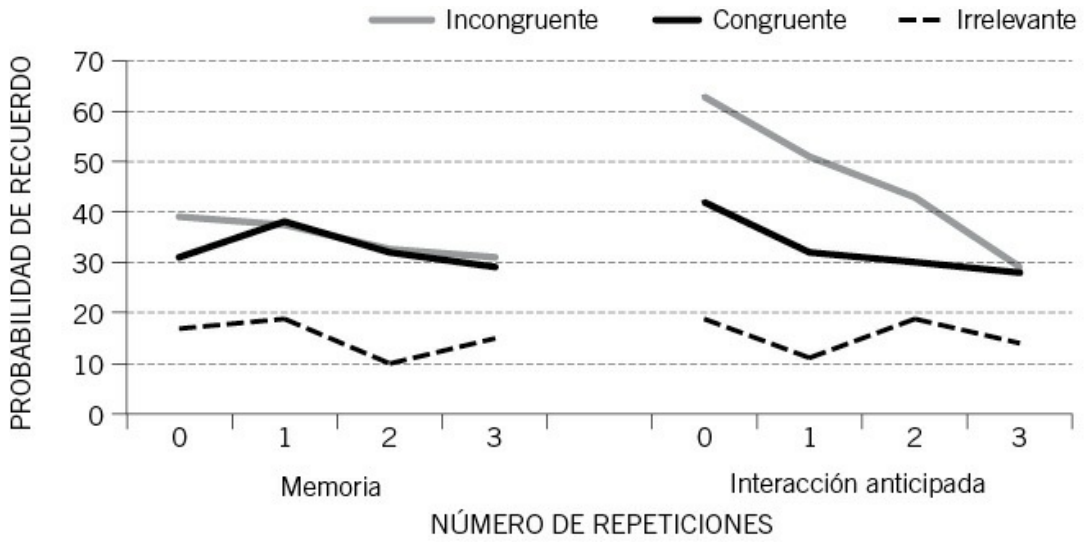


Gráfico 2.1 Probabilidad de recuerdo de informaciones conductuales en función de los objetivos de procesamiento, repeticiones en voz alta y tipo de información.

CONCLUSIONES

Las personas utilizan procesos específicos de naturaleza asociativa en la percepción y la formación de impresiones acerca de otros, y buscan construir imágenes coherentes que guíen sus recuerdos acerca de ellas. Así, la información incongruente tiene un carácter organizador y

dinamizador, ya que actúa como polo al que se asocia con más facilidad la información congruente y se recuerda mejor, dejando fuera de la red la información irrelevante. Además, estos procesos asociativos son más precisos e intensos cuando existen expectativas de interacción con las personas, formándose impresiones más sólidas y resistentes en la memoria.

RESUMEN: Dr. Carlos María Alcover de la Hera.
Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

EXPERIMENTO 12

Efecto de *priming*

Srull, T. K. y Wyer, R. S. (1979): The role of category accessibility in the interpretation of information about persons: Some determinants and implications. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1660-1672. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿Qué cogniciones se activan en la mente de una persona cuando interpreta la conducta de otra persona? Cuando un individuo se forma una impresión de otra persona sobre la base de ciertas cogniciones, ¿cómo afectarán esas cogniciones a juicios que haga de dicha persona en situaciones posteriores?

EL PROBLEMA

Cuando se pide a las personas que se juzguen a sí mismas o a otras personas, es poco probable que realicen una búsqueda exhaustiva de todas las cogniciones almacenadas en la memoria que sean relevantes para ese juicio. Tversky y Kahneman (1973, 1974) descubrieron que normalmente las personas basan sus juicios en aquellas cogniciones que acuden más rápido a la mente en el momento de hacer el juicio. Pero ¿qué factores hacen que determinadas cogniciones se hagan más accesibles?

ANTECEDENTES

Higgins, Rholes y Jones (1977) confirmaron que al activar un concepto con un propósito (p. ej., un rasgo), su accesibilidad aumenta, así como la probabilidad de que sea utilizado para codificar la información posterior

(p. ej., una conducta). Según Cantor y Mischel (1977), el acceso a un rasgo determinado aumentará si se activan conductas específicas representativas de dichos rasgos o si están estrechamente asociadas a los mismos. Cabe, por tanto, la posibilidad de que la exposición a comportamientos representativos de un rasgo active un esquema asociado con ese rasgo, y este esquema sirva, a su vez, como base para interpretar las conductas de las personas en otros contextos.

PARTICIPANTES

Un total de 96 estudiantes de psicología participaron en un experimento dirigido a conocer los efectos de la activación de conceptos relacionados con la hostilidad.

HIPÓTESIS

Los autores se plantearon 3 hipótesis: a) En un contexto en el que se presenten comportamientos ambiguos, la probabilidad de que se active un esquema asociado a un rasgo aumentará con el número de comportamientos representativos de ese rasgo; b) Una vez que el esquema del rasgo se active como resultado de la exposición a conductas representativas, su accesibilidad y, por tanto, sus efectos sobre la interpretación de la información posterior, disminuirán con el tiempo; c) Una vez que la conducta ha sido codificada en términos de un rasgo, y dé lugar a una impresión sobre otro, esta impresión se rellenará con otras características relacionadas evaluativamente con el rasgo activado.

MATERIAL

Se llevó a cabo un estudio piloto en el que se pidió a 43 estudiantes que puntuaran un conjunto muy extenso de conductas en una escala de 0 (nada hostil) a 10 (extremadamente hostil). A partir de sus respuestas se seleccionaron 5 conductas muy hostiles (M = 8,08) y 5 conductas muy poco hostiles (M = 0,58). Además, se seleccionaron 10 conductas

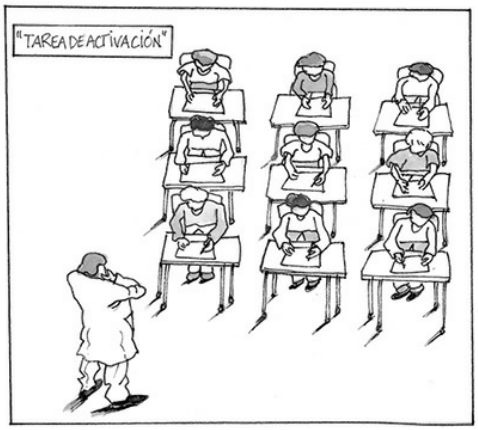
ambiguas de acuerdo con dos criterios: que sus medias se encontraran próximas a la mitad de la escala (*M* = 3,99) y tuvieran una desviación típica más alta que las conductas altas y bajas en hostilidad (mayores que *DT* = 2,76). Estos 10 comportamientos ambiguos se dividieron aleatoriamente en dos grupos de 5, y con cada grupo se elaboró una historia sobre una persona hipotética.

PROCEDIMIENTO

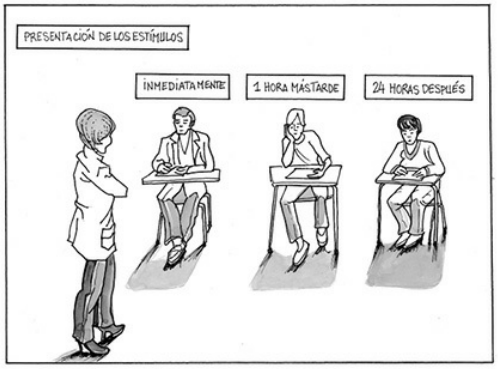
El procedimiento se realizó en dos fases independientes. La fase de activación de hostilidad consistió en presentar una tarea de comprensión léxica. Para ello, se entregó a los participantes un listado de ítems formados por cuatro palabras en orden aleatorio para que construyesen frases. Cada frase describía una conducta relacionada con la hostilidad (p. ej., *pierna, rompió, brazo, su*) o no relacionada (p. ej., *la, encontré, conocía, yo*). El diseño experimental incluyó variaciones en el número total de ítems que se presentaban (30 *vs.* 60) y la proporción de ítems en la lista relacionados con la hostilidad (20% *vs.* 80%).

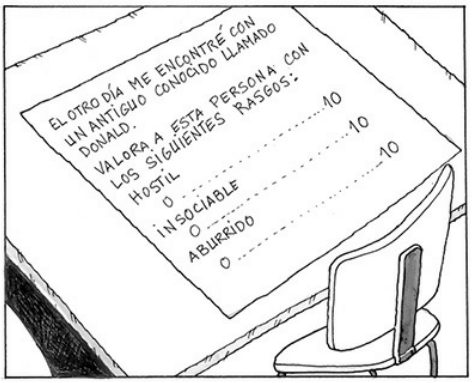
En la fase de presentación de los estímulos se hizo saber a los participantes que se trataba de un experimento diferente. Los participantes, bien de forma inmediata, una hora más tarde o 24 horas después (paso del tiempo) llevaron a cabo una tarea de formación de impresiones. Los participantes leían una de las dos historias sobre una persona hipotética que realizaba un conjunto de conductas ambiguas en relación con la hostilidad.

Posteriormente, debían valorar a esa persona en una escala que iba de 0 («nada») a 10 («totalmente»), en una serie extensa de rasgos entre los que se incluían los seis rasgos altos en hostilidad seleccionados en el estudio piloto (p. ej., hostil, insociable, etc.) y los seis rasgos no relacionados descriptivamente con hostilidad, pero sí evaluativamente (p. ej., aburrido, egoísta, etc.). Con los seis primeros rasgos se creó un índice de hostilidad percibida y con los otros seis un índice de persona desfavorable.









RESULTADOS

Las valoraciones de la persona de la historia como hostil aumentaron de forma sistemática con el número de ítems activados previamente, tanto teniendo en cuenta la extensión del cuestionario ($F_{(1,72)}$ = 123,74, p < 0,001) como la proporción de ítems hostiles ($F_{(1,72)}$ = 590,67, p < 0,001). El efecto de la activación decreció a medida que el intervalo de tiempo entre la tarea de activación y la presentación de los estímulos aumentaba ($F_{(2,72)}$ = 133,32, p < 0,001). Solo la interacción entre intervalo de tiempo × proporción de ítems hostiles fue significativa ($F_{(2,72)}$ = 8,30, p < 0,001),

indicando que el efecto del tiempo se incrementaba en paralelo a la proporción de ítems hostiles en el cuestionario inicial. Además, los efectos de la activación en los juicios de la persona ficticia se generalizaron a las valoraciones que se realizaron sobre los rasgos relacionados de forma evaluativa con la hostilidad. Sin embargo, esta generalización no fue tan pronunciada como en las dimensiones descriptivamente relacionadas con este rasgo.

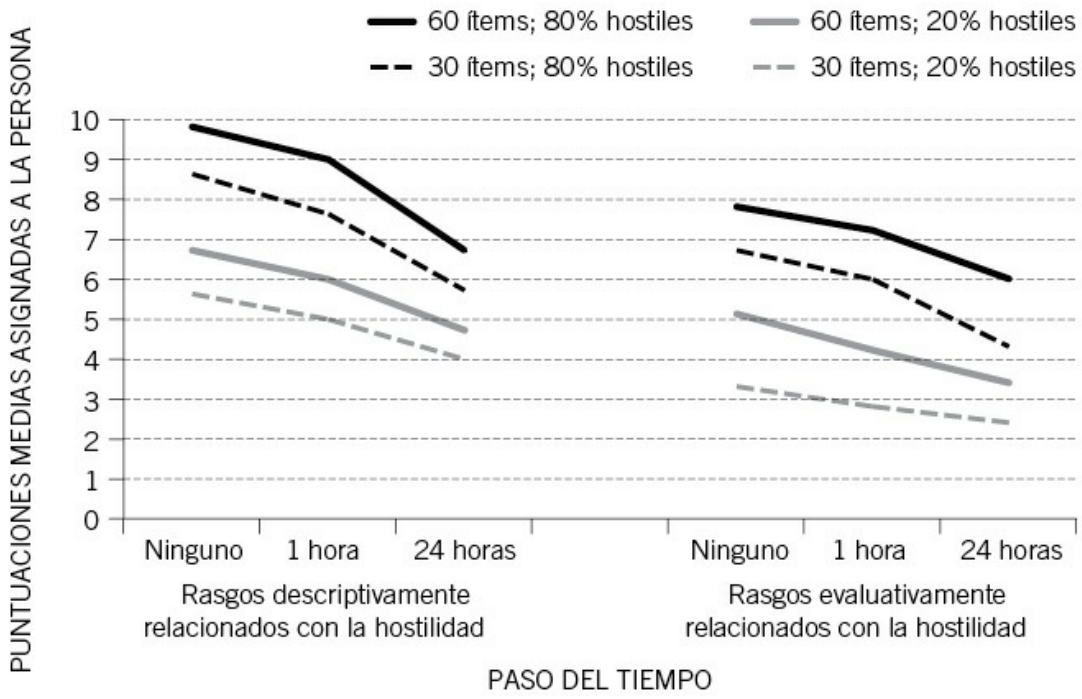


Gráfico 2.2 Puntuaciones medias de la persona en rasgos relacionados descriptiva y evaluativamente con la hostilidad como una función de la longitud del cuestionario, la proporción de ítems hostiles activados y el paso del tiempo.

CONCLUSIONES

El experimento muestra que la activación previa de un rasgo lo hace más

accesible y aumenta la probabilidad de que se utilice para codificar nueva información personal. Además, la accesibilidad de los conceptos y su probabilidad de uso posterior aumenta con el número de comportamientos representativos que se hayan activado en el pasado. Aunque estos efectos disminuyan con el paso del tiempo, son detectables incluso después de 24 horas. Además, las teorías implícitas de la personalidad hacen que, una vez que se codifica la conducta de una persona, la red de asociaciones que se activa afecta a juicios posteriores que se hagan de esa persona.

RESUMEN: Dra. Silvia Ubillos Landa.
Universidad de Burgos (UBU)

EXPERIMENTO 13

Efecto del heurístico de disponibilidad

Schwarz, N., Bless, H., Strack, F., Klumpp, G., Rittenauer-Schatka, H. y Simons, A. (1991): Ease of retrieval as information: another look at the availability heuristic. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 195-202. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿Qué influye más en los juicios que realizan las personas, la facilidad o dificultad con la que recuerdan una información o el contenido de lo que recuerdan?

EL PROBLEMA

Cuando las personas tenemos que emitir juicios o extraer conclusiones a partir de una información previa, utilizamos estrategias cognitivas que nos pasan desapercibidas y son rápidas, aunque no siempre precisas. Una de estas estrategias es considerar más probables los sucesos que nos impactan o son fáciles de imaginar. Por ejemplo, cuando los medios de comunicación insisten sobre el riesgo que corremos de contraer una enfermedad, tendemos a sobrestimar la probabilidad de padecer dicha enfermedad. Ahora bien, ¿qué es lo que realmente conduce a realizar dicha sobrestimación?

ANTECEDENTES

Tversky y Kahneman introdujeron el concepto de *heurístico de disponibilidad* en 1973, para referirse a la tendencia de las personas a realizar juicios sobre la frecuencia o probabilidad de un evento en función

de la facilidad con la que ejemplos concretos vienen a la mente. Por ejemplo, en uno de los estudios más citados de estos autores, los participantes leyeron dos listas de nombres: en una se presentaban 19 hombres famosos y 20 mujeres menos famosas, y en la otra 19 mujeres famosas y 20 hombres menos famosos. Sin embargo, en una tarea de memoria, los participantes respondieron que había más hombres que mujeres en la primera lista, y más mujeres que hombres en la segunda lista, lo que indicaba que se había producido una sobrestimación del número de nombres cuando eran famosos.

PARTICIPANTES

En el experimento participaron 40 mujeres estudiantes de una universidad alemana. Realizaron la tarea en grupos de cuatro personas y se las asignó aleatoriamente a cuatro condiciones experimentales.

HIPÓTESIS

Los autores del artículo señalan que no se ha demostrado qué es lo que conduce a la sobrestimación encontrada en el estudio de Tversky y Kahneman: ¿es la facilidad o dificultad con la que los nombres de los famosos o no famosos vienen a la mente, o es el contenido de lo que los sujetos recuerdan, es decir, en este caso la sobrerrepresentación de los nombres de famosos? Para demostrarlo, realizan un experimento en el que se preguntan qué probabilidad existirá de que en un repertorio de rasgos una persona se describa como muy asertiva, después de haberle pedido que recuerde conductas asertivas que haya realizado en el pasado. Según su hipótesis, si a una persona le resulta fácil recordar las veces que ha actuado asertivamente, tenderá a pensar que es muy asertiva, pero si le resulta difícil, tenderá a pensar que es poco asertiva. Por tanto, lo que incrementará (o disminuirá) la probabilidad de que una persona se evalúe como muy (o poco) asertiva será la facilidad (o dificultad) con la que ejemplos concretos de conductas asertivas le lleguen a la mente.

DISEÑO

Se utilizó un diseño factorial entre sujetos de 2 (ejemplos de conductas asertivas o no asertivas) × 2 (número de ejemplos: 6 ejemplos o 12 ejemplos). La variable dependiente fue el grado de asertividad.

PROCEDIMIENTO

Los investigadores manipularon la facilidad con la que las personas pueden recordar ejemplos de sus propias conductas en el pasado basándose en un estudio previo que había demostrado que generar 6 ejemplos de una conducta determinada resultaba más fácil que generar 12 ejemplos. Así, en una condición pidieron a las participantes que describieran 6 ejemplos de situaciones en las que se hubieran comportado de manera asertiva y segura, mientras que en otra condición les pidieron que describieran 12 ejemplos de esas mismas situaciones. En las otras dos condiciones tenían que recordar conductas no asertivas. Después de completar esta tarea, todas las participantes respondieron a una serie de cuestiones para evaluar su asertividad (en una escala de respuesta de 1 a 10). Esta medida se utilizó como la principal variable dependiente, de tal manera que valores más altos indicaban mayor asertividad. Finalmente, las participantes evaluaron en qué medida les había resultado difícil generar ejemplos, en una escala de respuesta de 1 a 10.



RESULTADOS

Las diferencias de medias mostraron que las participantes se describieron a sí mismas como más o menos asertivas según el tipo de conductas y el número de ejemplos que tuvieron que recordar ($F_{(1,36)} = 3{,}40$, $p < 0{,}07$). Tal y como se esperaba, las participantes a las que se les pidió que recordaran 6 ejemplos de conductas asertivas se describieron como más asertivas ($M = 6{,}3$) que las que tuvieron que recordar 12 ejemplos ($M = 5{,}2$), porque les resultaba más fácil recordar 6 ejemplos que 12. Lo mismo sucedió con las participantes a las que se les pidió que recordaran conductas no asertivas. Las que recordaron 6 ejemplos de conductas no asertivas se describieron como menos asertivas ($M = 5{,}2$) que las que tuvieron que recordar 12 ejemplos ($M = 6{,}2$), porque igualmente les resultaba más fácil recordar 6 ejemplos que 12 (gráfico 2.3). Estos resultados también los constató el análisis de correlaciones. Cuanto más

difícil resultó a las participantes encontrar ejemplos de conductas asertivas, menores puntuaciones se asignaron en asertividad ($r_{(20)} = –0,35$, $p = 0,12$). Sin embargo, cuanto más difícil resultó a las participantes encontrar ejemplos de baja asertividad, mayores puntuaciones se asignaron en asertividad ($r_{(20)} = 0,66$, $p < 0,002$). Ello demuestra que cuando la tarea fue difícil de recordar, evaluaron su asertividad en una dirección opuesta al tipo de conductas recordadas.

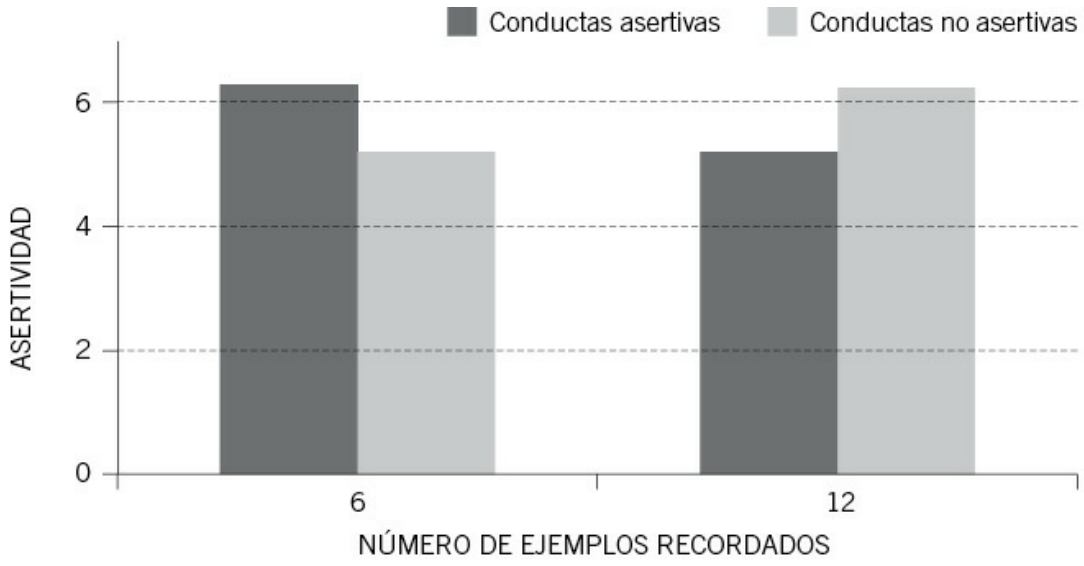


Gráfico 2.3 Puntuaciones de asertividad en función del número y tipo de conductas recordadas.

CONCLUSIONES

Las personas no solo tienen en cuenta el contenido de lo que recuerdan a la hora de realizar un juicio, sino sobre todo la facilidad o dificultad con la que dicho contenido les viene a la mente. De tal manera que la información que recuerdan con mayor facilidad la juzgan como más frecuente e importante, mientras que la que es difícil de recordar la juzgan como menos importante e infrecuente. Ello explica por qué, por ejemplo, las anécdotas poderosas pueden ser más convincentes para las personas

que la información estadística, o por qué los riesgos que en algunos casos perciben se alejan mucho de los riesgos reales.

APLICACIONES

Los resultados de este estudio muestran el proceso que subyace al heurístico de disponibilidad, el cual es útil en muchos contextos y lo utilizamos muy a menudo. Por ejemplo, es fundamental en el ámbito de la toma de decisiones, ya que nos ayuda a entender cómo las personas tomamos realmente decisiones, y cómo en este proceso no somos tan lógicas y racionales como cabría esperar.

RESUMEN: Dra. Marina Herrera Torres.
Universidad de Valencia (UV)

EXPERIMENTO 14

Memoria de información congruente e incongruente

Hastie, R. y Kumar, A. P. (1979): Person memory: Personality traits as organizing principles in memory for behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*, 25-38. (Experimento 3).

OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es analizar cómo funciona la memoria sobre la información personal y, más específicamente, si se tiende a recordar mejor aquellas informaciones que son congruentes con nuestra impresión del otro o incongruentes con dicha impresión.

EL PROBLEMA

Para formarnos una impresión sobre alguien, atendemos a la información disponible sobre esa persona. Si informaciones posteriores sobre esa persona y su conducta son congruentes con la impresión que nos hemos formado, se cumplen las expectativas. Pero ¿qué ocurre si esas informaciones son incongruentes? ¿Qué tipo de información se recuerda más?

ANTECEDENTES

Los estudios sobre el almacenamiento y recuperación de la información en la memoria muestran que la información se organiza en estructuras abstractas o esquemas. Cuando estas estructuras se refieren a características de personalidad, funcionan como categorías que organizan la percepción, almacenamiento y recuperación de la nueva información que recabamos. Así, estudios previos muestran que la información sobre

características de personalidad congruentes con la impresión previa se recuerda con mayor precisión que la información incongruente. En este caso, Hastie y Kumar están interesados en analizar el efecto que tiene en el recuerdo la información conductual congruente o incongruente con el perfil de la impresión elaborado por las personas.

PARTICIPANTES

Participaron 48 estudiantes universitarios, con una proporción similar de hombres y mujeres.

HIPÓTESIS

Si la impresión que tenemos de las personas controla la codificación, retención y recuperación de la información nueva, entonces la información congruente con la impresión inicial debe ser potencialmente mejor recordada que la información incongruente.

MATERIAL

Para la elaboración del material se llevó a cabo un pretest en el que se pidió a una muestra que escribieran conductas que realizarían personas descritas con uno de cuatro rasgos de personalidad (inteligente, estúpido, amistoso y hostil). Para garantizar la asociación de las conductas con los rasgos, una segunda muestra puntuó la relación de cada una de aquellas conductas con los cuatro rasgos (por ejemplo, en qué medida la conducta «ganó un torneo de ajedrez» era propia de alguien inteligente). De este modo se precisó si, por ejemplo, las conductas congruentes con «estúpido» eran incongruentes con «inteligente», como en «cometió el mismo error tres veces»). Con este listado, los autores elaboraron cuatro listas de 14 conductas para cada perfil representado por los cuatro rasgos de personalidad, variando en cada una el número de conductas congruentes, incongruentes y neutras. En la lista A se incluyeron 13 conductas congruentes y 1 incongruente; en la lista B, 11 congruentes y 3

incongruentes; en la lista C, 9 congruentes y 5 incongruentes y, finalmente, en la lista D, 7 congruentes y 7 incongruentes.

PROCEDIMIENTO

A los participantes en el experimento se les dijo que tenían que formarse una impresión de cuatro personajes ficticios. A continuación se presentaban cuatro listas relativas a los cuatro perfiles de personalidad. Para garantizar que la impresión que se formaran reflejara cada uno de los perfiles, los autores junto con el rasgo nuclear (inteligente) añadieron cinco rasgos sinónimos (fiable, culto, diestro, persistente y científico). Cada participante recibía cuatro listas en las que se contrabalanceaba, mediante un cuadrado latino, el tipo de lista y el perfil de personalidad, de modo que todos completaban los cuatro tipos y los cuatro perfiles de personalidad. Con este material, cada participante realizaba las siguientes tareas: 1) Estudiar la información sobre los rasgos y las conductas del personaje; 2) Recordar las conductas y 3) Puntuar su impresión sobre el personaje.





RESULTADOS

Los resultados muestran que se recuerda mejor aquella información que contradice nuestras expectativas (incongruente) que aquella que es consistente (congruente) con ellas. Este efecto es más fuerte cuanto más

contraste produzca la información incongruente, de manera que a menor número de ítems incongruentes en una lista, mayor la probabilidad de recordarlo ($F_{(1,47)} = 3{,}80$; $p < 0{,}05$). Este efecto lineal no se produjo en el recuerdo de ítems congruentes ($F_{(3,141)} = 0{,}35$; *n*s). Sin embargo, cuando el número de ítems congruentes e incongruentes era el mismo, los incongruentes seguían recordándose algo más, aunque disminuía la diferencia de recuerdo. Por último, la probabilidad de recordar un ítem concreto descendía a medida que aumentaba el número de ítems incongruentes. Este efecto no se produjo en el caso de las informaciones congruentes.

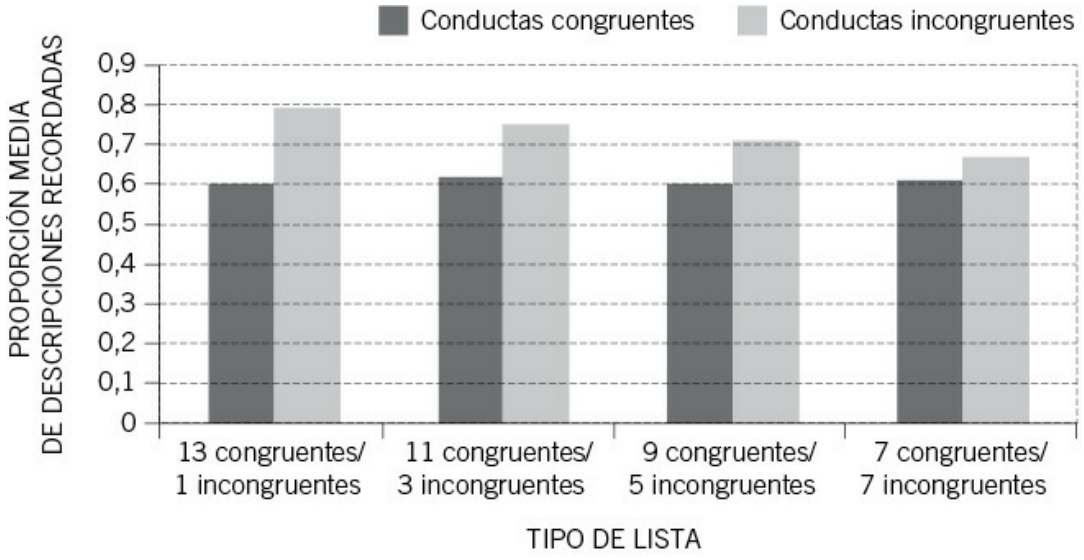


Gráfico 2.4 Proporción media de las descripciones conductuales congruentes e incongruentes recordadas según tipo de lista.

CONCLUSIONES

Esta investigación establece dos resultados fundamentales sobre el recuerdo de información acerca de personas. La primera es que la información conductual incongruente con la impresión que se tiene de una persona se recuerda bien, en contraste con la información conductual

congruente. La segunda es que este recuerdo depende del contexto generado por otras informaciones. Esta dependencia dibuja un perfil lineal: una información incongruente en un contexto de informaciones congruentes tiene más fuerza en el recuerdo. Esta fuerza va disminuyendo hasta hacerse irrelevante cuando la descripción de una persona incluye el mismo número de informaciones congruentes e incongruentes.

Para explicar los resultados, los autores analizan tres propuestas ya existentes: el modelo de estructura jerárquico, el modelo de procesamiento profundo de la información o los modelos de esquema, pero advierten que ninguna de ellas explica completamente los resultados. Además, sugieren como hipótesis de trabajo que el mejor recuerdo de la información incongruente solo tiene lugar cuando estamos motivados a averiguar qué ocurre, y que cuando las personas están motivadas o distraídas en otras tareas prestan menos atención a la información congruente con las expectativas.

RESUMEN: Dra. Esther López Zafra.
Universidad de Jaén (UJ)

EXPERIMENTO 15

Memoria de información estereotípica

Macrae, C. N., Hewstone, M. y Griffiths, R. J. (1993): Processing loads and memory for stereotype-based information. *European Journal of Social Psychology, 23,* 77-87.

OBJETIVOS

¿En qué situaciones la información estereotípica influye en las opiniones que nos formamos de las personas? ¿Hay situaciones en las que estas informaciones estereotípicas no afectan a los procesos de percepción personal?

EL PROBLEMA

Cuando mantenemos relaciones con otras personas, unas veces recordamos informaciones que nos sorprenden porque el individuo se comporta en contra de nuestras expectativas estereotípicas. En otras ocasiones, sin embargo, recordamos informaciones que son consistentes con el estereotipo que tenemos. Macrae y colaboradores se plantean en esta investigación averiguar si el nivel de sobrecarga cognitiva afecta al tipo de información que recordamos.

HIPÓTESIS

Según Macrae y colaboradores, cuando los individuos se encuentran cognitivamente sobrecargados tienden a recordar y evaluar a otros individuos de forma estereotípica. Sin embargo, cuando no están sobrecargados, emplean más la información inconsistente con el estereotipo.

PARTICIPANTES

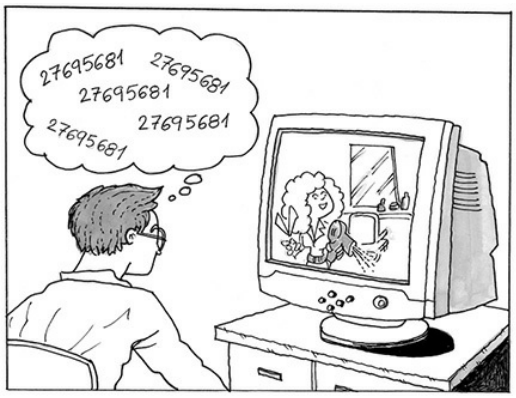
Un total de 32 participantes tomaron parte en este estudio.

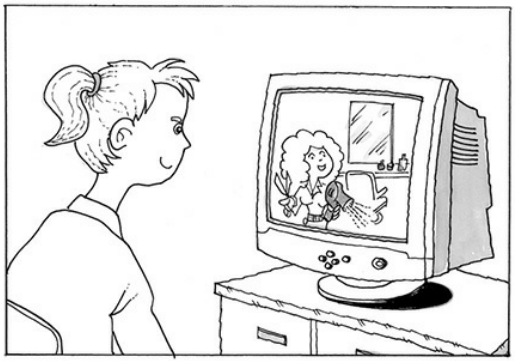
MATERIAL

Los participantes debían observar un vídeo en el que se presentaba una entrevista sobre el estilo de vida de una mujer joven (peluquera o médico). La mitad de la información (20 ítems) que proporcionaban en la entrevista era contraria al estereotipo, mientras que la otra mitad (20 ítems) era consistente con el estereotipo de cada una de las dos profesiones. Para la elaboración del guion de esa entrevista, se realizó un estudio previo en el que se determinó qué rasgos o características eran frecuentes en ambos tipos de profesionales. Posteriormente, otra muestra seleccionó los cinco rasgos más estereotípicos de una joven médico y menos estereotípicos de una joven peluquera y otros cinco rasgos que seguían la dirección inversa.

PROCEDIMIENTO

El experimento se realizó en cuatro fases. En la primera fase se pedía a la mitad de los participantes (condición de sobrecarga cognitiva) que memorizasen un número de ocho dígitos durante 25 segundos e intentaran retenerlo hasta el final del experimento, momento en que se evaluaría su memoria. A la otra mitad no se les presentó ninguna tarea. En la segunda fase se presentó a los participantes el vídeo con la entrevista sobre estilos de vida. La mitad de la muestra veía a una mujer médico, mientras que la otra mitad veía a una mujer peluquera. En la tercera fase, los participantes realizaron una tarea distractora (dibujar un plano de su casa) durante cinco minutos. Después de esto, aquellos a los que se les había dado el número para recordar debían reproducirlo. Finalmente, en la cuarta fase, los participantes escribían todos los ítems que recordaban sobre la entrevista, y se les pedía que evaluaran a la mujer de la entrevista mediante los 10 rasgos obtenidos en el estudio previo.







RESULTADOS

Para comprobar el efecto de la sobrecarga cognitiva sobre el recuerdo de información estereotípica y contraestereotípica, se calculó un índice proporcional dividiendo el número de ítems consistentes y el número de ítem inconsistentes por el número total de ítems proporcionados en cada

entrevista (20 y 20, respectivamente). El ANOVA de 2 (Rol: médico *vs.* peluquera) × 2 (Carga cognitiva: sobrecarga *vs.* no sobrecarga) × 2 (Recuerdo de información: estereotípica *vs.* no estereotípica) dio lugar a una interacción significativa de sobrecarga × recuerdo ($F_{(1,28)} = 13{,}63$, $p < 0{,}001$. En concreto, los participantes con baja carga cognitiva recordaron significativamente más información inconsistente que consistente ($F_{(1,28)} = 7{,}31$, $p < 0{,}02$). En contraste, los participantes con sobrecarga cognitiva recordaron más información consistente que inconsistente ($F_{(1,28)} = 6{,}34$, $p < 0{,}02$).

La segunda variable dependiente, evaluación estereotípica de ambas mujeres, se determinó calculando la media de los cinco rasgos estereotípicos y restándole la media de los cinco contraestereotípicos. De esta manera se obtuvo un índice cuyos valores positivos significan mayor juicio estereotípico, mientras que un valor negativo indica que la evaluación no se encuentra afectada por la activación del esquema estereotípico. El análisis de este índice mostró un solo efecto principal estadísticamente significativo de la variable carga cognitiva ($F_{(1,28)} = 9{,}72$, $p < 0{,}005$). Este efecto muestra que, independientemente del tipo de mujer que los participantes habían observado en el vídeo, los participantes en la condición de alta sobrecarga cognitiva realizaron una evaluación más estereotípica ($M = 2{,}04$) que los participantes en la condición de baja sobrecarga cognitiva ($M = 0{,}73$).

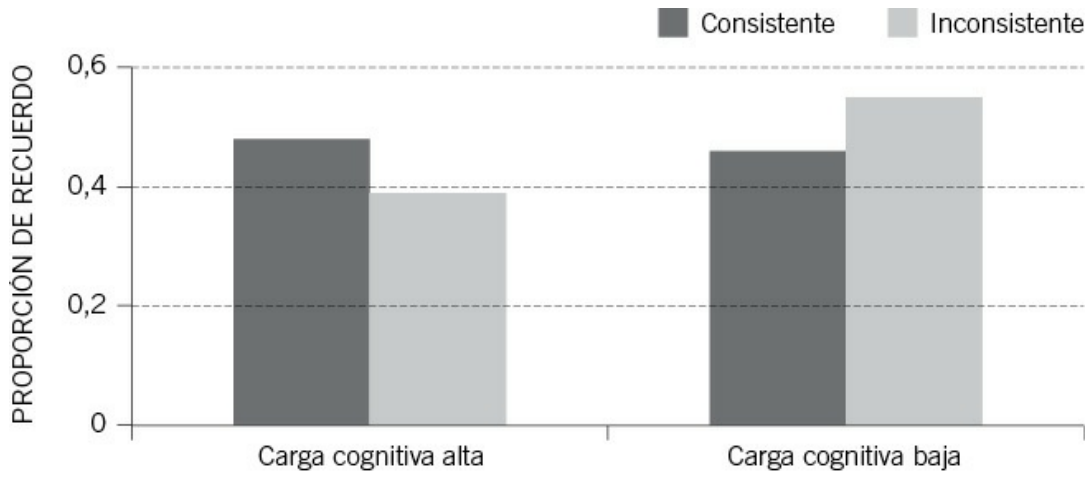


Gráfico 2.5 Recuerdo de la información basada en estereotipos.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que cuando no poseemos suficiente capacidad de procesamiento de la información, evaluamos a los demás de forma más estereotípica. Estos efectos, en situaciones de la vida cotidiana, se pueden traducir en que pensemos que un funcionario es mucho más lento si llevamos mucho tiempo esperando en una ventanilla; que un taxista nos está llevando por el camino más largo si tenemos prisa, o que ante el nerviosismo de un diagnóstico médico reparemos más en que la receta prácticamente no se puede leer. A tenor de los resultados de este experimento, debemos ser conscientes de que estas afirmaciones están sesgadas por la ansiedad generada en estas situaciones y la consecuente limitación de nuestras capacidades de procesamiento de la información.

RESUMEN: Dr. Antonio Bustillos López.
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EXPERIMENTO 16

Efecto de *priming* no consciente sobre la conducta

Bargh, J. A., Chen, M. y Burrows, L. (1996): Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 230-244. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿En qué medida nuestro comportamiento social está o no bajo control consciente?

EL PROBLEMA

Las personas presumen de elegir de forma consciente aquellos comportamientos sociales más adecuados en una determinada situación. A pesar de la evidencia cada vez mayor sobre la automaticidad de fenómenos psicológicos como las actitudes, los estereotipos o el autoconcepto, se sigue asumiendo que las respuestas al entorno social están bajo control consciente.

HIPÓTESIS

Los autores, con esta investigación, pretenden probar que el comportamiento social se activa automáticamente por la mera presencia de ciertas características del entorno. Para Bargh y colaboradores, los elementos del entorno propician de forma automática y preconsciente (es decir, sin depender de las intenciones conscientes de la persona) las respuestas de las personas al entorno.

PARTICIPANTES

Los participantes del experimento fueron 34 estudiantes de un curso de Introducción a la Psicología de la Universidad de Nueva York.

ANTECEDENTES

Mishel y Shoda (1995) mostraron que existe un alto grado de consistencia en las respuestas conductuales de los individuos a una misma situación a lo largo del tiempo. Asimismo, James (1890) demostró que el mero acto de pensar en una conducta incrementa la tendencia a llevarla a cabo. A este fenómeno lo denominó *principio de acción ideomotora*. Este principio ocurre también cuando la persona no tiene ninguna intención de desarrollar la conducta e incluso cuando está tratando de evitarla. Finalmente, algunos fenómenos, como la imitación, demuestran que percibir el comportamiento de otra persona tiene consecuencias pasivas sobre nuestro propio comportamiento, es decir, influye de forma automática o no consciente en nuestra tendencia a comportarnos de modo similar.

DISEÑO

Se trabajó con un diseño de grupos al azar con tres tratamientos (grupo de activación «cortesía», grupo de activación «grosería» y grupo control). Los participantes se asignaron al azar a cada grupo a su llegada a la sala de espera del laboratorio.

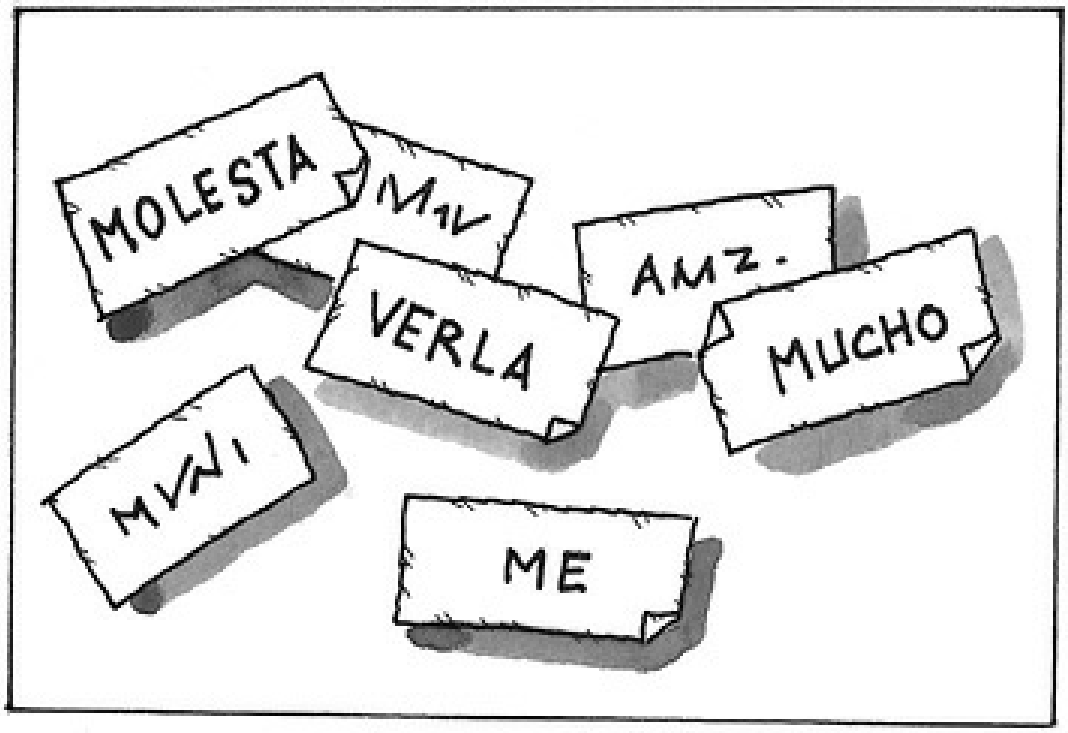
MATERIAL

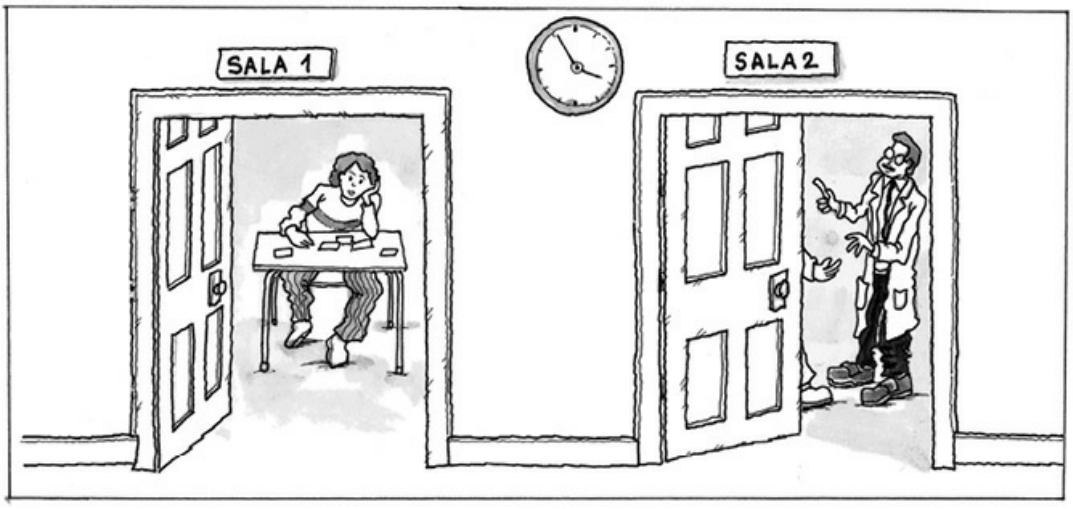
A los participantes se les presentó una tarea consistente en ordenar conjuntos de 5 palabras, de modo que formaran frases con significado (p. ej., ellos, a ella, molesta, ven, habitualmente). Para el experimento se prepararon tres versiones de esta tarea. En una de ellas, 15 de las 30 frases contenían una palabra relacionada con el rasgo «grosería» (p. ej., agresivo,

grosero, molestar, invadir, interrumpir, descarado, descortés, desagradable). La segunda contenía 15 frases que incluían una palabra relacionada con «cortesía» (p. ej., respeto, consideración, aprecio, paciencia, cordial, educado, cauto, cortés, discreto). La tercera versión del cuestionario incluía palabras neutras (no relacionadas con ninguno de los dos constructos anteriores). Se les pedía que, en el menor tiempo posible, recolocaran las cinco palabras que componían cada frase en su orden gramatical correcto.

PROCEDIMIENTO

El objetivo de los autores era «primar» sutilmente una disposición favorable hacia conductas de cortesía y comprobar de qué modo la activación «no consciente» de escenarios de cortesía afectaba al comportamiento de cortesía de las personas. El estudio comenzaba cuando el experimentador recibía a cada participante en el laboratorio y le explicaba que el experimento constaba de dos ejercicios cortos para examinar su destreza lingüística. Para el primer ejercicio, el experimentador hacía entrega de un sobre, asignado al azar, que contenía una de las tres versiones del cuestionario (grosero, cortés o neutro). En ese momento se le indicaba que disponía de cinco minutos para recolocar las palabras y obtener frases gramaticalmente correctas. Una vez finalizada la tarea, el participante debía ir a la sala contigua, donde le esperaba el experimentador, y solicitarle el segundo ejercicio. En la sala anexa, junto al experimentador, se encontraba un cómplice que se hacía pasar por otro participante que, al parecer, tenía problemas para entender cómo se debía completar el ejercicio. La puerta de la sala anexa estaba entreabierta, de forma que el participante, al llegar a la puerta, solo podía ver al experimentador hablando con alguien oculto. La variable dependiente del estudio fue la cantidad de tiempo que transcurría hasta que el participante interrumpía (grosería) la conversación entre el experimentador y el cómplice para solicitarle el siguiente ejercicio.


MOLESTA
MAL
VERLA
AMZ.
MUCHO
MVAI
ME


SALA 1
SALA 2



RESULTADOS

El ANOVA (One-Way) reveló un efecto estadísticamente significativo de la condición experimental ($F_{(2,33)}$ = 5,76, p = 0,008). En concreto, los participantes en la condición «grosería» interrumpieron significativamente antes (M = 326 ms) que en la condición neutral (M = 519 ms) y que en la condición «cortesía» (M = 558 ms). Además, los datos se analizaron en función del porcentaje de participantes en cada condición de activación que interrumpían la conversación durante un periodo total de diez minutos. Los resultados mostraron una tendencia lineal significativa (Z = 2,32, p = 0,02), lo que indica que los participantes a los que se les había activado de forma encubierta el concepto «grosería» durante el ejercicio de frases desordenadas interrumpían más la conversación entre el experimentador y el cómplice que los que participaron en la condición neutra. Por otra parte, aquellos cuyo concepto de «cortesía» había sido activado a través del ejercicio fueron los menos propensos a interrumpir.

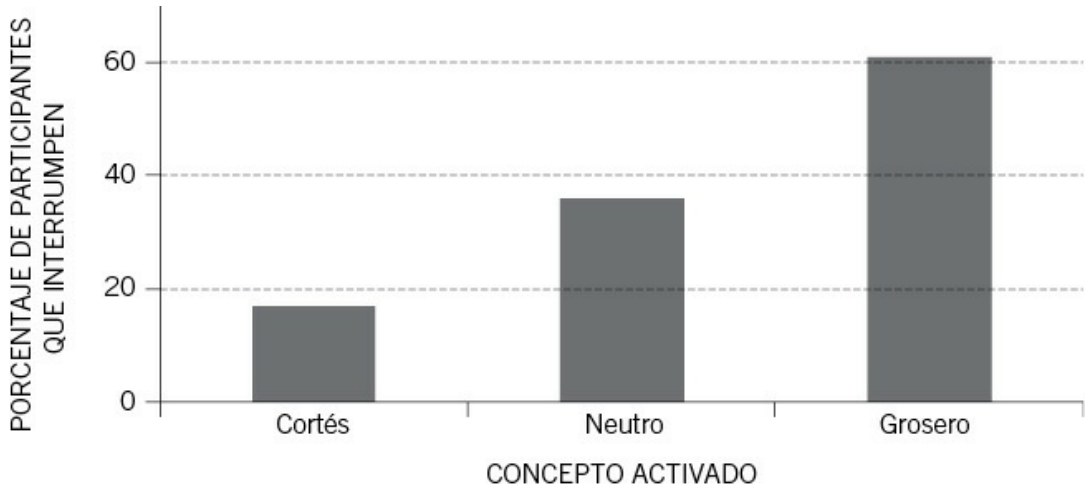


Gráfico 2.6 Porcentaje de personas que interrumpieron la conversación en las tres condiciones.

CONCLUSIONES

Este experimento muestra que los estímulos del entorno pueden impulsar de forma automática el desarrollo de un determinado comportamiento social sin que seamos conscientes de la influencia que tienen tales estímulos sobre nuestra conducta. El comportamiento social es, como cualquier otra reacción psicológica a una situación social, capaz de ocurrir en ausencia de toda participación o intervención consciente.

RESUMEN: Dra. Nuria Gamero Vázquez.
Universidad de Sevilla (US)

EXPERIMENTO 17

Efecto de *priming* no consciente sobre conducta inteligente

Dijksterhuis, A. y Van Knippenberg, A. (1998): The relation between perception and behavior or how to win a game of Trivial Pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 865-877. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿El contenido de nuestros pensamientos influye de modo inconsciente en conductas complejas?

EL PROBLEMA

La forma en la que percibimos la realidad influye conscientemente en nuestro comportamiento, pero ¿hay también una influencia inconsciente? ¿Existe algún vínculo no consciente entre percepción-conducta que escapa a nuestro control consciente?

HIPÓTESIS

Existe una tendencia a que nuestro comportamiento —incluido el comportamiento voluntario complejo— se ajuste inconscientemente a lo que percibimos. Así, es posible mejorar el comportamiento inteligente de una persona si lo hacemos pensar previamente en contenidos relacionados con el concepto de «ser inteligente». Además, este proceso se producirá sin que las personas sean conscientes de dicha influencia.

PARTICIPANTES

Sesenta estudiantes a los que se les decía que estaban tomando parte en estudios cuyos objetivos no estaban relacionados con el objetivo real del experimento. Una vez finalizado el experimento se les informaba de la verdadera finalidad del trabajo.

DISEÑO

Se asignaron los participantes de forma aleatoria a tres condiciones. En la primera se les hacía pensar en cuestiones relacionadas con «inteligencia alta», en la segunda se les hacía pensar en cuestiones relacionadas con «inteligencia media», y en la tercera no se les pedía que pensaran en nada en particular. La activación de estos pensamientos se hacía inconscientemente, es decir, los participantes no se daban cuenta de que se les había conducido a pensar en cuestiones relacionadas con la capacidad intelectual. La primera condición era la experimental, las dos últimas ejercían de condiciones control. Inmediatamente después de esta manipulación experimental, los participantes realizaban una tarea de desempeño intelectual. Los investigadores esperaban que el rendimiento intelectual en la condición experimental fuese más alto que en las condiciones control.

MATERIAL

Cubículos individuales con ordenadores personales, papel y lápiz, y 42 preguntas del Trivial Pursuit.

PROCEDIMIENTO

Los investigadores sentaban a los participantes en cubículos individuales con un ordenador a través del cual recibían las instrucciones. A los participantes asignados a la condición «inteligencia alta» les pidieron que durante 5 minutos escribieran en una hoja de papel cómo se imaginaban «al o a la profesor/a típico/a» (su estilo de vida, lo que hacía, su apariencia física). En un estudio previo, los autores habían constatado que a los

profesores se les percibía típicamente como personas de inteligencia alta. Esta tarea ejercía de *priming*, es decir, a través de ella se conseguía activar en la mente de los participantes pensamientos cuyo contenido estaba relacionado con la alta capacidad intelectual, sin que estos fuesen conscientes de dicha activación. A los participantes en la condición «inteligencia media» se les pidió que hicieran lo mismo pero con «el o la secretario/a típico/a». Un estudio previo había demostrado que se percibe a este colectivo profesional como personas de inteligencia media. Con los participantes del tercer grupo no se llevó a cabo ningún tipo de *priming*. Después de esta tarea los sujetos respondían a 42 preguntas de cultura general obtenidas del juego Trivial Pursuit.





RESULTADOS

Se produjo un efecto estadísticamente significativo del tipo de *priming*, $F_{(2,57)} = 5{,}64$, $p = 0{,}007$. Los participantes que habían estado pensando en «profesores/as» respondieron bien un porcentaje más alto de preguntas del Trivial Pursuit (59,5%) que el grupo de participantes que habían estado pensado en «secretarios/as» (46,4%; $F_{(1,57)} = 10{,}45$, $p = 0{,}007$) y que el grupo que no había recibido ningún tipo de *priming* (49,9%; $F_{(1,57)} = 5{,}84$, $p = 0{,}02$). La diferencia entre los porcentajes de las dos condiciones control («secretarios/as» y «no-*prime*») no fue estadísticamente

significativa. Es interesante resaltar que todos los participantes afirmaron que no creían que la primera tarea (el *prime*) les hubiera influido en los resultados que habían obtenido en las preguntas del Trivial.

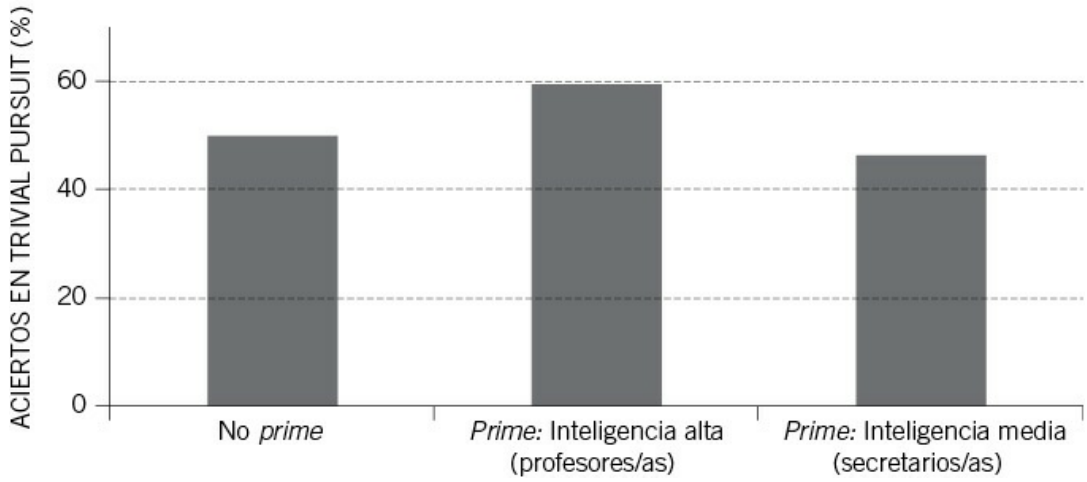


Gráfico 2.7 Aciertos en el Trivial Pursuit en función de la condición experimental.

EXTENSIONES

En otros experimentos relacionados, los autores demostraron que el mismo efecto se obtenía a la inversa (es decir, el resultado de la prueba del Trivial Pursuit decaía con respecto a la condición control) si se hacía pensar a los participantes en *hooligans* de fútbol en vez de en profesores. Además, comprobaron que el efecto de la influencia era sensible a la magnitud del *priming*: a más minutos empleados en la tarea de *priming*, mayor era el efecto correspondiente en el rendimiento intelectual. Comprobaron también que el efecto era, a corto plazo, relativamente resistente al paso del tiempo. Por último, demostraron que daba igual hacer pensar a los participantes en profesores (o en *hooligans*), que directamente en los rasgos que con dichos conceptos se pretendía activar: «la inteligencia» (o «la estupidez»).

CONCLUSIONES

El contenido simbólico de nuestros pensamientos ejerce una influencia en nuestro comportamiento sin ser conscientes de ello, de tal forma que el comportamiento se ajusta o imita lo que percibimos. Esto ocurre incluso en comportamientos complejos y voluntarios como, por ejemplo, en tareas de desempeño intelectual.

APLICACIÓN

Este experimento ahonda en la comprensión del vínculo que se produce de forma inconsciente y sin que el sujeto pueda controlarlo entre percepción y conducta. Tiene implicaciones para el estudio de procesos psicosociales tan importantes como la sumisión y conformidad, la imitación de modelos, o los efectos de los medios de comunicación en el comportamiento. Una implicación positiva de los resultados de este trabajo está relacionada con la empatía: la imitación inconsciente de los otros puede generar sentimientos positivos de empatía, ya que a las personas nos gusta normalmente que los otros sean como somos nosotros. Pero también se puede hacer una lectura de estos resultados desde la perspectiva de comportamientos no deseados: por ejemplo, si nos cruzamos en la calle con personas cuyo estereotipo se relaciona en nuestra mente con rasgos agresivos o violentos, es posible que debido a los vínculos inconscientes percepción-conducta se disparen en nosotros conductas sutilmente agresivas, como expresiones faciales de tensión, posición corporal de hostilidad, respuestas de alejamiento, etc. Este tipo de respuestas serán percibidas por los otros, que a su vez pueden responder automáticamente con el mismo tipo de conducta hostil, facilitando así fenómenos del tipo «profecía autocumplida».

RESUMEN: Dr. Saulo Fernández Arregui.
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EXPERIMENTO 18

El efecto camaleón

Chartrand, T. L. y Bargh, J. A. (1999): The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 76,* 893-910. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿De qué modo y por qué la conducta de una persona cambia y se asemeja a las posturas, los gestos y las expresiones faciales de sus interlocutores?

EL PROBLEMA

Si observamos a dos personas interactuar, podemos ver cómo adoptan posturas y gestos comunes sin ser conscientes de ello, a veces sin que tengan un propósito común. Otras veces imitamos para aprender o para ser aceptados por los demás. ¿Cuál es el mecanismo que explica el mimetismo cuando esta conducta es involuntaria? Y si es tan común, ¿a qué propósito responde? ¿Hay personas más predispuestas a mimetizarse? Si para algunos la imitación facilita la simpatía mutua, otros lo ven como el efecto de la comprensión empática.

ANTECEDENTES

El efecto camaleón se refiere al mimetismo no consciente de un individuo de las posturas, gestos, expresiones faciales y otras conductas de sus interlocutores, de tal modo que su conducta cambia *pasiva e involuntariamente* hasta converger con la de otros. La existencia de un efecto automático, involuntario y pasivo de la percepción sobre el comportamiento nos ayudará a saber si el comportamiento social ocurre

de manera no consciente y sin intención. Los autores sugieren que el mecanismo asociado es el enlace percepción-comportamiento, que indica que la mera percepción del comportamiento del otro *automáticamente* aumenta la probabilidad de reproducir dicha conducta.

HIPÓTESIS

Existe una asociación entre la percepción automática y la conducta, de modo que la percepción de la conducta del otro (una expresión facial, postura corporal, un gesto) aumenta la tendencia del perceptor a comportarse de una manera similar. Este mimetismo conductual se produciría entre desconocidos y ocurriría en ausencia de cualquier intención de provocar la simpatía del interlocutor. En concreto, el efecto camaleón predice que los participantes harán una conducta (p. ej., frotarse la cara) con más frecuencia cuando están en presencia de un colaborador que realiza esa conducta que en presencia de un colaborador que hace una conducta distinta (p. ej., mover el pie).

PARTICIPANTES

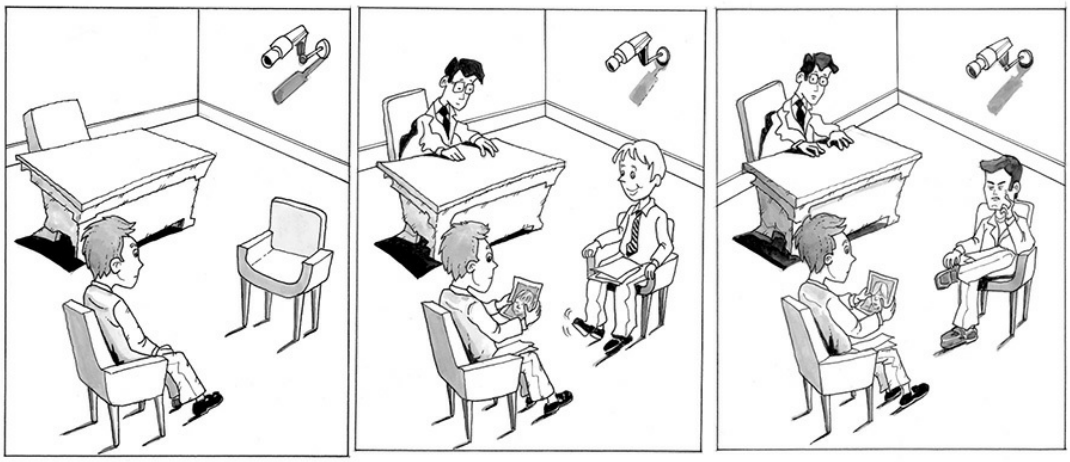
35 estudiantes de un curso introductorio de psicología de la Universidad de Nueva York participaron en 2 sesiones diádicas de 10 minutos. Cada estudiante interactuaba primero con un colaborador y después con otro. Los colaboradores eran estudiantes a los que se había entrenado para responder con gestos que podían ser frotarse la cara o mover el pie persistentemente, y con distintas expresiones faciales (sonreír o expresión neutra). En la segunda sesión, el colaborador hacía las conductas que el anterior no hizo (p. ej., sonreía si el anterior se había mostrado neutral). Se contrabalancearon el orden de los gestos y expresiones. De este modo, los 35 participantes eran distribuidos en distintas condiciones según fueran las conductas de los colaboradores.

MATERIAL

Los colaboradores fueron 2 mujeres y 2 hombres. En la sala experimental había 2 sillas donde se sentaron los participantes uno frente al otro, a 1,2 metros de distancia. Una cámara de vídeo grabó a los participantes. Se usaron 12 fotos de revistas para las respuestas objeto de investigación. Dos jueces ciegos (solo veían las grabaciones de los participantes, no a los colaboradores) codificaron las expresiones registradas en 3 tiempos (antes de interactuar con el colaborador o línea base, tiempo pasado con el primer colaborador y con el segundo), lo que dio lugar a 3 variables dependientes: número de veces que el participante (a) sonrió, (b) frotó su cara y (c) movió su pie.

PROCEDIMIENTO

El investigador llevaba al participante a la sala de laboratorio y lo dejaba solo para obtener una línea base de sus expresiones. A continuación volvía y explicaba el motivo («estudiar una nueva medida proyectiva»), y la tarea (describir fotografías diferentes: «decir lo que les viene a la cabeza»). Inmediatamente después, el investigador introdujo al otro participante (que era un colaborador del investigador) y les entregó a ambos tres fotos boca abajo, que debían describir por turnos. Entonces el experimentador pidió al colaborador que diera la vuelta a la foto y comenzara a decir lo que le sugería. El colaborador siguió el guion memorizado y después le tocó el turno al participante. Una vez descritas todas las fotos, el experimentador se llevó al colaborador y al cabo de un minuto trajo a un segundo colaborador (este mostraba las expresiones que el primer colaborador no había hecho). Una vez finalizada la sesión, el segundo colaborador pasaba a otra sala. El experimentador entrevistaba al participante (sobre si era consciente del objetivo e hipótesis del estudio), después le explicaba el estudio y solicitaba su autorización para usar las grabaciones**.**



RESULTADOS

Los resultados mostraron que la conducta motora de los participantes se ajustó a la de los desconocidos con los que trabajaban en la tarea: sonreían más veces por minuto ante el interlocutor sonriente (M = 1,03) que ante el que no sonreía (M = 0,36) ($F_{(1,34)}$ = 20,31, p < 0,0001). También, como se ilustra en el gráfico 2.8, se frotaban la cara más ante el interlocutor que lo hacía (M = 0,57) que ante quien movía el pie (M = 0,35) ($F_{(1,34)}$ = 5,71, p < 0,02), y a la inversa (movía el pie más veces ante la misma conducta M = 0,73 que cuando el interlocutor se frotaba la cara M = 0,45; $F_{(1,34)}$ = 3,76, p < 0,06).

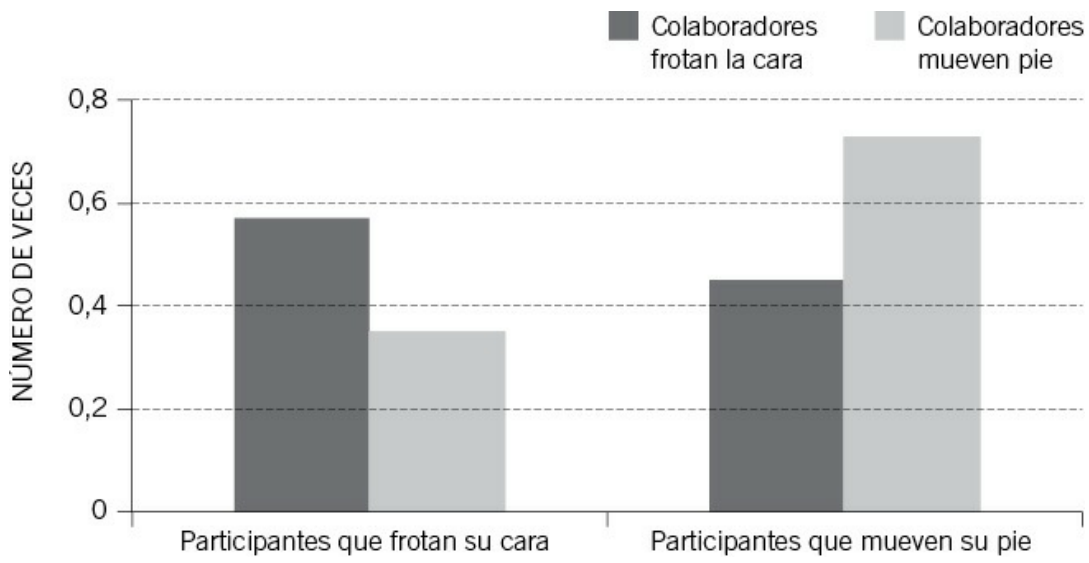


Gráfico 2.8 Número de veces que los participantes se frotan la cara o mueven el pie por minuto según la conducta del colaborador con el que interactúan.

CONCLUSIONES

Tanto las expresiones faciales como la conducta motora se adaptan a la de las personas con las que se interactúa, aunque sean desconocidos y no se sea consciente de ello (ninguno de los participantes se dio cuenta de que los colaboradores estaban moviendo sus pies o cara), ni se tenga un motivo o intención (la imitación fue igual sonriera o no el interlocutor). Se ha visto que la conducta de los participantes cambiaba con la de sus compañeros de interacción (frotaba su cara cuando lo hacía el otro y dejaba de hacerlo para mover el pie siguiendo al interlocutor). Este artículo explica el efecto camaleón como producto de un proceso preconsciente y automático, que sería adaptativo y beneficioso para el ser humano.

APLICACIÓN

Este trabajo contribuye a comprender cómo y por qué imitamos las conductas verbales y no verbales de nuestros interlocutores, hasta qué punto la imitación y el mimetismo pueden hacer más fáciles las relaciones interpersonales al aumentar la simpatía mutua y la empatía con el otro. Estas cuestiones pueden contribuir a mejorar la comunicación intercultural y las competencias emocionales necesarias para nuestro desarrollo personal y laboral.

RESUMEN: Dra. Nekane Basabe Barañano.
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

3. Motivación y emoción

Hace unos años, Damasio (1996) proporcionó suficientes pruebas de la importancia de la conexión razón-emoción en la conducta humana. Para él, basta atender a la anatomía y la fisiología para comprobar que ambos repercuten en el razonamiento porque las estructuras físicas habilitadas para tal fin se hallan físicamente interconectadas. Por tanto, cuando se corta el vínculo entre la corteza cerebral y el sistema límbico, que es el núcleo donde se generan las emociones, el ser humano pierde aquello que lo cualifica como un optimizador inteligente. Para ilustrar este argumento, Damasio presentó el historial clínico de Elliot, un paciente con daños neurológicos en la corteza orbitofrontal, una región del lóbulo frontal del cerebro situada inmediatamente sobre las órbitas en las que se ubican los ojos y que desempeña un papel privilegiado en la integración sensorial, la regulación de las emociones y el procesamiento de la información relacionada con la recompensa. Según Damasio, Elliot era una persona sin emociones y, por tanto, tomaba las decisiones siguiendo la más pura lógica. Esto es, exploraba y analizaba todas las alternativas probables y calculaba las ventajas y desventajas de cada una perdiéndose en los detalles de cada alternativa. De hecho, al no ser capaz de incorporar sus

sentimientos a las alternativas disponibles, la decisión más banal se volvía imposible porque un cerebro incapaz de sentir no puede decidir sobre nada.

Sin embargo, entre los investigadores en la psicología del comportamiento social siempre dominó la convicción de que los juicios y opiniones que tenemos sobre todo lo que nos rodea, y los comportamientos que realizamos en cada momento de nuestra vida tienen alguna impronta emocional. En este capítulo, se presentan algunas de las investigaciones relevantes que han servido de punto de referencia para el desarrollo de teorías y modelos de funcionamiento de la motivación y de las emociones y su efecto sobre el procesamiento de la información social.

Nos centraremos, en primer lugar, en la teoría de Schachter y Singer, ya que constituyó durante mucho tiempo la teoría de las emociones más relevante en la comprensión de la conducta social. En segundo lugar, se aborda el efecto de las emociones en la memoria y en los procesos que intervienen en los juicios sociales. Finalmente, se presentan dos aspectos centrales en el estudio de la motivación humana; por una parte, la motivación extrínseca e intrínseca y, por otra parte, la percepción de autoeficacia.

1. Una teoría de la emoción entre James-Lange y Cannon-Bard

Alrededor de 1880, William James y Carl Lange propusieron casi al mismo tiempo que las personas experimentan una emoción cuando perciben respuestas fisiológicas en su organismo a eventos externos. Es decir, que se sienten tristes porque lloran y no que lloran porque se sienten tristes. Según estos autores, los diferentes estados fisiológicos corresponden a diferentes experiencias emocionales. Sin embargo, el fisiólogo Walter Cannon no estaba de acuerdo con ese planteamiento ya que, por un lado, las personas pueden experimentar una excitación fisiológica sin experimentar emoción y, por otro, las personas pueden experimentar emociones muy diferentes con un mismo patrón de activación fisiológica. Por eso propuso en la década de 1920 una teoría que desarrollaría años más tarde Philip Bard. La teoría de Cannon-Bard defiende que tanto la experiencia emocional como la activación fisiológica ocurren al mismo tiempo. El cerebro recibe un mensaje que provoca la experiencia emocional al mismo tiempo que el sistema nervioso autónomo recibe un mensaje que provoca la excitación fisiológica.

No obstante, en la década de 1960, Stanley Schachter y Jerome Singer propusieron una teoría que incorporaba el contexto social y procesos atribucionales. En concreto, postularon que la experiencia emocional depende parcialmente de la atribución causal que hagamos de dicha emoción. Según Schachter y Singer (1962), la experiencia emocional depende de dos factores, por una parte, una

activación fisiológica, y por otra parte, la atribución cognitiva que vincula esa activación fisiológica con las circunstancias emocionales que se cree que la han originado. Cuando una persona experimenta un estado de activación fisiológica para el cual no tiene explicación, atribuye dicho estado a las explicaciones que tiene disponibles. Esta teoría, conocida como la teoría bifactorial de las emociones, dio lugar a un importante volumen de estudios, que ha permitido extraer importantes implicaciones, así como mejorar la comprensión de la conexión entre emociones, estado de ánimo e interpretación de dichas emociones (EXPERIMENTO 19).

2. Emoción y memoria

La investigación acumulada en las últimas décadas ha puesto de manifiesto que las emociones influyen en la codificación, almacenamiento, recuperación y elaboración de juicios (Bless, 2001). En este ámbito, una de las contribuciones más influyentes al estudio del efecto del estado de ánimo en los procesos de memoria es el modelo de red asociativa de la memoria humana de Bower (1981). Este modelo asume que el estado de ánimo actúa como un conjunto de nodos centrales en una red de asociaciones, de modo que los nodos del estado afectivo se vinculan con ideas y hechos relacionados. Cuando se aprende material nuevo, queda asociado con los nodos activados en el

momento del aprendizaje, de modo que si estaba activado un estado de ánimo particular, este quedará asociado también al nuevo material codificado. Según este enfoque, cuando las personas se encuentran de buen humor es más probable que recuperen informaciones positivas de la memoria, y que esta mayor accesibilidad de información positiva genere un efecto en los juicios y decisiones posteriores. El estudio llevado a cabo en 1978 por Isen, Shalker, Clark y Karp permitió extraer conclusiones que contribuyeron a la definición y consolidación de este modelo teórico. Estos autores encontraron que el estado de ánimo actúa como potenciador del recuerdo de informaciones positivas, de modo que se genera un bucle cognitivo que facilita el mantenimiento del mismo estado de ánimo (EXPERIMENTO 20).

3. Emoción y juicios

El hallazgo general de que los juicios evaluativos de los individuos tienden a ser congruentes con sus propios estados de ánimo ha sido obtenido en prácticamente todos los ámbitos en los que se produce una evaluación (Bless, 2001). Tanto si los juicios valorativos se llevan a cabo sobre otras personas, productos, la calidad de vida, evaluaciones de desempeño laboral o cualquier otro ámbito de evaluación, las investigaciones han encontrado que, cuando las personas están en un estado emocional positivo,

realizan evaluaciones más positivas que cuando se encuentran en un estado de ánimo negativo. Este planteamiento general tiene múltiples matices. Por ejemplo, Schwarz y Clore (1983), desde el enfoque del estado de ánimo como información, sugirieron que los estados emocionales pueden servir por sí mismos como información relevante a la hora de elaborar un juicio. En sus investigaciones encontraron que el estado emocional momentáneo influye en las opiniones que las personas tienen sobre su felicidad y satisfacción con la vida, de modo que cuando es positivo se sienten más felices, independientemente de que dispongan de explicaciones alternativas para su estado emocional. No obstante, cuando el estado de ánimo es negativo, el efecto solo se produce cuando el estado de ánimo se considera una fuente fiable de información sobre el objeto de juicio (EXPERIMENTO 21).

Otras investigaciones se han centrado en las consecuencias evaluativas de los estados de ánimo positivos, y han identificado efectos positivos, pero también efectos negativos. Por una parte, se ha encontrado que, además de facilitar evaluaciones positivas, los estados de ánimo promueven soluciones más creativas e innovadoras, tal y como muestra la investigación llevada a cabo por Isen, Daubman y Nowicki en 1987 (EXPERIMENTO 22). Por otra parte, Bodenhausen, Kramer y Süsser (1994) demostraron que las personas que experimentan alegría tienden a utilizar más argumentos basados en estereotipos

en sus juicios sociales que las personas que se encuentran en un estado emocional neutro. La explicación radica en la escasa motivación que bajo este estado de ánimo se tiene para realizar un esfuerzo cognitivo con el que se podría correr el riesgo de modificar el estado de ánimo agradable (EXPERIMENTO 23).

4. Motivación intrínseca, motivación extrínseca y autoeficacia

Desde la psicología de la motivación, la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca tiene una larga tradición investigadora. Se habla de motivación intrínseca cuando una persona participa en una actividad por el disfrute y la satisfacción que obtiene de esa participación en sí. Por ejemplo, los profesores a menudo identifican fácilmente a los estudiantes que tienen una alta motivación intrínseca en una tarea porque se dedican a ella con intensidad y compromiso. En contraste con la motivación intrínseca, la motivación extrínseca se da en aquellas personas que llevan a cabo una acción más que por la acción en sí, por las recompensas que trae consigo hacerla. Es decir, por el dinero, los premios u otros beneficios. Una derivación interesante de esta distinción es la teoría de la auto-percepción, que propone que, cuando las personas realizan una determinada conducta, la atribuyen a causas internas, y solo si se encuentran causas externas suficientemente

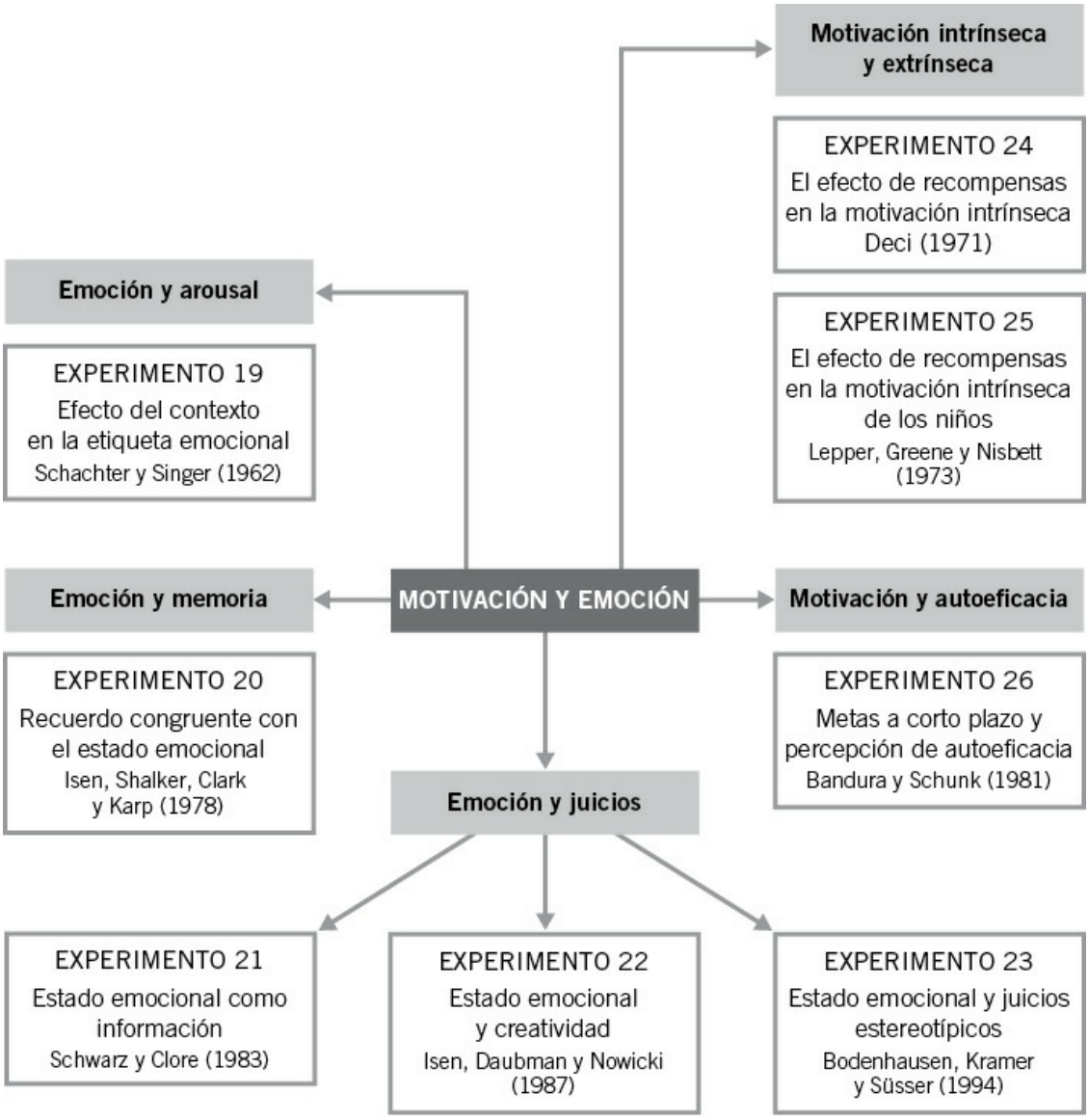
salientes y poco o nada ambiguas la conducta se atribuye a dichas circunstancias. Un corolario de esta teoría es la hipótesis de la «sobrejustificación», según la cual esperar una recompensa por una conducta motivada intrínsecamente deteriora el interés por dicha conducta. En 1971, Deci encontró por primera vez apoyo empírico a esta hipótesis, al demostrar que los incentivos económicos reducen la motivación y el interés por realizar tareas que, sin recompensa, se realizaban de forma motivada (EXPERIMENTO 24).

Dos años después, Lepper, Greene y Nisbett cambiaron las aulas universitarias por guarderías, y realizaron una investigación con niños, en la que se corroboró también la hipótesis de la sobrejustificación. En este caso, los niños que habían sido informados de que recibirían una recompensa por realizar un dibujo dedicaron menos tiempo y esfuerzo a la tarea que aquellos que no esperaban recompensa por la misma actividad. Estos resultados ponen de manifiesto los riesgos que puede acarrear reforzar externamente determinados comportamientos (EXPERIMENTO 25).

Finalmente, entre las investigaciones desarrolladas para conocer cómo incrementar el interés por una tarea, destaca la llevada a cabo por Bandura y Schunk en 1981, también con niños. En este caso, demostraron que el establecimiento de metas a corto y medio plazo incrementaba, por una parte, los niveles de percepción de autoeficacia de los niños

a la hora de abordar una tarea determinada, y por otra parte, el interés intrínseco por la actividad propuesta. Las aplicaciones de este tipo de estudios en los ámbitos laboral y educativo han sido amplias y de gran utilidad (EXPERIMENTO 26).

Recapitulando, hoy en día sabemos que es imposible comprender cómo funciona la cognición social sin tener en cuenta los factores motivacionales y afectivos que influyen en nuestra percepción del mundo. Los investigadores sociales han puesto de manifiesto que los procesos de codificación, almacenamiento y accesibilidad de información, así como la interpretación del propio comportamiento y el de los demás, van acompañados de una serie de motivaciones y emociones que les afectan y transforman. Entre sus principales contribuciones al conocimiento de la Psicología Social se encuentra el reconocimiento de que la cognición social no se produce en el vacío, sino mediada por las intenciones, deseos y emociones de quienes la ponen en marcha.


MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN
Motivación intrínseca y extrínseca
EXPERIMENTO 24
El efecto de recompensas en la motivación intrínseca
Deci (1971)
EXPERIMENTO 25
El efecto de recompensas en la motivación intrínseca de los niños
Lepper, Greene y Nisbett (1973)
Emoción y arousal
EXPERIMENTO 19
Efecto del contexto en la etiqueta emocional
Schachter y Singer (1962)
Emoción y memoria
EXPERIMENTO 20
Recuerdo congruente con el estado emocional
Isen, Shalker, Clark y Karp (1978)
Motivación y autoeficacia
EXPERIMENTO 26
Metas a corto plazo y percepción de autoeficacia
Bandura y Schunk (1981)
Emoción y juicios
EXPERIMENTO 21
Estado emocional como información
Schwarz y Clore (1983)
EXPERIMENTO 22
Estado emocional y creatividad
Isen, Daubman y Nowicki (1987)
EXPERIMENTO 23
Estado emocional y juicios estereotípicos
Bodenhausen, Kramer y Süsser (1994)

EXPERIMENTO 19

Efecto del contexto en la etiqueta emocional

Schachter, S., y Singer, J. E (1962): Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review, 69*(5), 379-399.

OBJETIVOS

El objetivo de este experimento fue demostrar que la emoción es un estado de activación fisiológica inespecífico, que puede ser etiquetado por la persona de diferentes formas según la información o claves cognitivas de que disponga.

EL PROBLEMA

En distintos momentos del día las personas experimentan señales corporales de activación fisiológica, pero ¿cómo identifican y etiquetan las emociones que están experimentando? ¿Existen diferencias fisiológicas entre los diversos estados emocionales?

ANTECEDENTES

La propuesta de Shachter y Singer, conocida hoy día como teoría bifactorial de las emociones, se fundamenta en dos propuestas anteriores. Por un lado, en William James (1890), para quien cada emoción se caracteriza por un patrón de activación particular que permite a la persona reconocer qué es lo que está experimentando. Por otro lado, en Cannon (1929), para quien no hay diferencias entre patrones de excitación del sistema nervioso simpático para distintas emociones y, por tanto, las emociones tienen una base puramente cognitiva.

HIPÓTESIS

Si una persona se encuentra en un estado de excitación para el cual no tiene explicación inmediata, «etiquetará» ese estado y describirá sus sentimientos según la información disponible. Si el individuo tiene una explicación adecuada de esa excitación (por ejemplo, «me siento así porque acabo de recibir una inyección de adrenalina»), no surgirá ninguna necesidad de evaluación y etiquetación en términos emocionales.

PARTICIPANTES

184 participantes, todos ellos varones y estudiantes en la Universidad de Minnesota, accedieron a recibir una inyección de *Suproxin*, supuestamente un suplemento vitamínico que podría mejorar la destreza visual.

MATERIAL

Además de la inyección de *Suproxin vs.* placebo, se controló el estado emocional de los participantes antes y después del experimento. Para las medidas dependientes se empleó un cuestionario con dos escalas sobre el estado de ánimo. En una se preguntaba «¿En qué medida te sientes irritado, enfadado o disgustado en este momento? y «¿En qué medida te sientes bien, contento o feliz en este momento?». La resta de ambas puntuaciones daba un índice de felicidad subjetiva. También se llevaron a cabo registros de las conductas de los participantes cuando estaban en contacto con un cómplice eufórico o irritado.

DISEÑO

Este experimento se llevó a cabo con siete grupos en un diseño incompleto de 4 niveles activación/explicación (adrenalina con información verdadera sobre sus efectos *vs.* adrenalina con información falsa sobre sus efectos *vs.* adrenalina sin información *vs.* placebo) × 2 (Contexto emocional: euforia *vs.* enfado). En la condición de adrenalina

con información falsa solo se empleó el contexto eufórico. Las variables dependientes fueron la autovaloración del participante y su conducta durante el experimento, así como sus pulsaciones cardiacas.

PROCEDIMIENTO

El experimentador condujo a cada participante a una sala y le indicó que iba a participar en un experimento sobre el efecto de un suplemento vitamínico —*Suproxin*— en la destreza visual. Para tres grupos de participantes *Suproxin* era en realidad adrenalina (epinefrina), mientras que para el cuarto era una solución salina (placebo). A un grupo de epinefrina («Bien informado») se le explicaron las consecuencias reales que experimentaría tras recibir la inyección. De este modo, los participantes sabían exactamente qué iban a sentir y por qué. A un segundo grupo («Mal informado») se le mintió sobre el tipo de efectos secundarios, indicándole que se le entumecerían los pies, sentiría picor en el cuerpo y dolor de cabeza. Al tercer grupo de epinefrina («Sin información») se le explicó que no sufriría ningún efecto secundario, de modo que se eliminaba esta explicación para su estado de agitación. Sin embargo, la excitación provocada por la epinefrina les llevaría a inquietarse por su estado emocional. Finalmente, a los participantes del grupo «Placebo» no se les dio información, ya que estaban convencidos de que tomaban una vitamina. A la mitad de los participantes de cada grupo (excepto al Mal informado), Schachter y Singer les hizo esperar en una habitación en compañía de un colaborador que se quejaba por tener que contestar a un cuestionario e iba aumentando sus respuestas de ira ante el contenido ofensivo de algunas preguntas (por ejemplo, «Cuántas veces en semana tienes relaciones sexuales», «Con cuántos hombres, aparte de tu padre, ha tenido tu madre relaciones extramaritales»).

La otra mitad pasó a una habitación en la que había un colaborador entrenado para comportarse eufóricamente (por ejemplo, haciendo aviones de papel, construyendo torres con unas carpetas, etc.).



RESULTADOS

Consistentemente con lo esperado, los participantes en el contexto de euforia indicaron que se sentían menos felices cuando sabían que su excitación se debía a la inyección de adrenalina que cuando carecían de información sobre el efecto de la inyección (p = 0,02) o cuando tenían información errónea (p < 0,01). En cambio, en la condición de enfado, los participantes se mostraron reticentes a reconocer abiertamente su enojo hacia el experimentador. Todos los sujetos se puntuaron a sí mismos como más felices que enfadados, pero aquellos que estaban informados del efecto de la adrenalina fueron menos susceptibles a la irritación del cómplice que los no informados (p = 0,08; ver gráfico 3.1).

El índice de respuesta conductual en la condición de euforia mostró el mismo patrón. Sin embargo, en la condición de irritación el índice

conductual mostró que, cuando no tenían información sobre el efecto de la adrenalina, los sujetos expresaron conductas de enfado ($p < 0,01$), mientras que los participantes que estaban informados no se dejaron influir. Además, en este caso, los participantes de la condición placebo se enfadaron significativamente menos que los no informados del efecto de la adrenalina ($p < 0,05$).

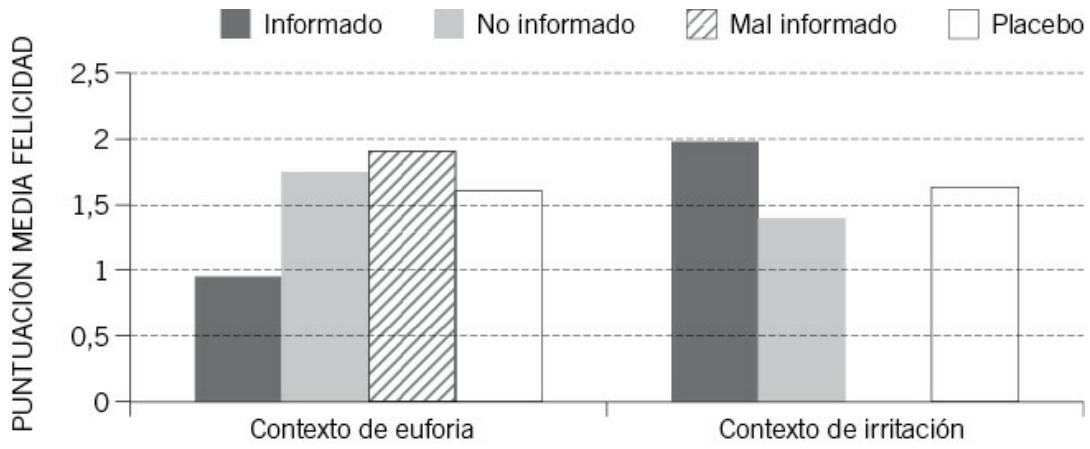


Gráfico 3.1 Puntuaciones medias en felicidad subjetiva en las cuatro condiciones de euforia y en las tres condiciones de irritación.

CONCLUSIONES

Según los resultados, cuando una persona no tiene explicación para su activación fisiológica tiende a etiquetar dicho estado en función de las cogniciones que tenga disponibles. Esto implica que, manipulando dichas cogniciones, se pueden manipular los sentimientos en diversas direcciones. En cambio, cuando el individuo posee una explicación satisfactoria no etiquetará su estado en términos de otras alternativas cognitivas disponibles.

APLICACIÓN

Durante siglos las emociones fueron consideradas como algo secundario y, en todo caso, como un estorbo para la racionalidad humana. Son los estudios psicológicos más recientes los que reconocen su rotundo papel en la definición de la conducta. Pero ¿qué son las emociones? La respuesta de Schachter y Singer contribuye a romper el escollo que supone la antigua dicotomía entre cuerpo y mente.

RESUMEN: Dra. M.ª Dolores Morera Bello.
Universidad de La Laguna (ULL)

EXPERIMENTO 20

Recuerdo congruente con el estado emocional

Isen A. M., Shalker T. B., Clark M. y Karp, L. (1978): Affect, accessibility of material in memory, and behavior: A cognitive loop? *Journal of Personality and Social Psychology, 36,* 1-12. (Experimento 2).

OBJETIVOS

¿Influye el estado de ánimo en la memoria? ¿Puede el estado de ánimo facilitar la recuperación de informaciones almacenadas en la memoria? Si es así, ¿se podría mejorar el recuerdo de hechos positivos induciendo el buen humor?

EL PROBLEMA

Investigaciones previas han concluido que el estado de ánimo desempeña un papel importante en el comportamiento de ayuda, sesgando el balance de costes y recompensas que intervienen en el proceso de decisión. Así, un estado de ánimo positivo ponderaría las recompensas frente a los costes, favoreciendo la ayuda. Esto puede ocurrir, según los autores, por varias razones, pero una posibilidad es que cuando una persona se encuentre ante la encrucijada de ayudar o no ayudar emerjan a la conciencia distintas informaciones favorables y desfavorables almacenadas en la memoria sobre escenarios de ayuda pasada. Como esos costes y recompensas no son igualmente accesibles, es posible que cuando la persona esté de buen humor recupere más recompensas que costes. Pero ¿es esa decisión una consecuencia de la desigual recuperación de información de la memoria? ¿Es la memoria la que media la influencia entre nuestro estado de ánimo y las decisiones que tomamos?

ANTECEDENTES

Según la hipótesis de la accesibilidad, cuando estamos de buen humor es más probable que recuperemos informaciones positivas de la memoria y que esta mayor accesibilidad de las informaciones positivas afecte a nuestros juicios y decisiones posteriores. Numerosos estudios han mostrado que cuando alguien está de buen humor, cae en una especie de bucle cognitivo que hace que emerjan más informaciones positivas, que a su vez mejoran el estado de ánimo, que a su vez facilita decisiones positivas, y así sucesivamente. Este bucle hace que las personas que están de buen humor tiendan a ver el lado más positivo de las cosas, respondan más positivamente a una gran variedad de estímulos, esperen tener más éxito en proyectos futuros y se premien a sí mismos más por sus conductas. Y todo eso influye de forma positiva en el aprendizaje, la memoria y las decisiones.

HIPÓTESIS

Con el objeto de verificar que el estado de ánimo positivo sirve como facilitador de la accesibilidad del material positivo almacenado en la memoria, se espera que cuando una persona realice una tarea de aprendizaje de materiales de diferente valencia (palabras positivas, negativas y neutras), recuerde más la información positiva si su estado de ánimo es alegre.

PARTICIPANTES

Participaron 47 hombres y mujeres, todos ellos estudiantes de una clase de Introducción a la Psicología.

MATERIAL

Se usaron 18 palabras de igual frecuencia léxica extraídas de una investigación normativa relativas a 555 rasgos de personalidad (Anderson,

1968). De esas palabras, 6 eran positivas, 6 negativas y 6 figuraban en la zona media de la lista. Además, se incluyeron 18 palabras neutras de relleno con una frecuencia léxica moderada y no relativas a rasgos de personalidad seleccionadas de un estudio de Batting y Montague (1969). Estas 36 palabras fueron grabadas en audio y presentadas a los participantes de modo que las seis primeras y las seis últimas fueran palabras de relleno. Las 24 restantes fueron contrabalanceadas.

DISEÑO

Se trata de un experimento en el que se manipula el estado de ánimo mediante un juego de guerra virtual que concede la victoria o la derrota a los participantes. El diseño de 2 (Primera batalla: ganarla *vs.* perderla) × 2 (Segunda batalla: ganarla *vs.* perderla) × 4 (Lista de palabras: positivas *vs.* negativas *vs.* neutras *vs.* relleno), asignó de manera aleatoria los participantes a las 4 condiciones experimentales derivadas de las dos variables intergrupo: a) ganaron las dos batallas; b) perdieron las dos batallas; 3) ganaron la primera batalla y perdieron la segunda, y 4) perdieron la primera batalla y ganaron la segunda. Todos los participantes oyeron los distintos tipos de palabras después de la primera partida del juego. La tarea de recuerdo, que constituía la variable dependiente, se midió después de la segunda batalla. A los participantes se les dieron 5 minutos para que escribieran todas las palabras que pudieran recordar.

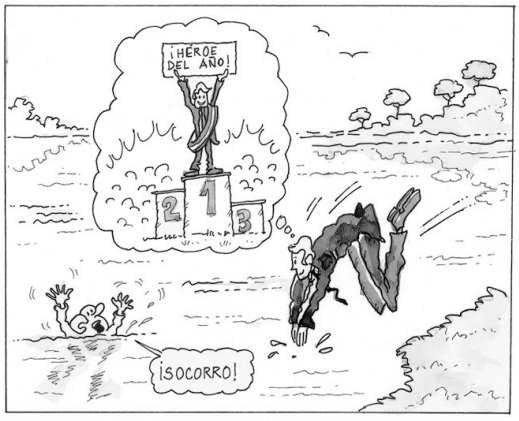
PROCEDIMIENTO

Se colocó a los participantes delante de un monitor y se les explicó que se trataba de un estudio sobre aprendizaje que tenía varios componentes. Lo primero que debían hacer era jugar una batalla del juego «Star Trek» consistente en pilotar la nave *Enterprise* y luchar contra «Klingon». Previamente se les entrenaba en los movimientos que podían hacer y las teclas a usar con cada movimiento. Una vez acabada la batalla, se les daba el resultado obtenido y pasaban a la siguiente tarea. En realidad, la atribución de victoria o derrota fue aleatoria y se expresaba con el

mensaje: «Enhorabuena: la nave de Klingon ha sido destruida» (para los que ganaban la batalla) o «La *Enterprise* ha sido destruida» (para los que perdían la batalla). Tras la primera «batalla» se les pedía que escucharan una cinta de audio con 36 palabras. A continuación volvían a jugar otra partida y al finalizar, tras darle la información sobre su resultado, se les pedía que recordaran las palabras de la lista que habían escuchado.







RESULTADOS

Se realizó un análisis de varianza de 2 (Resultado en el juego 1: victoria *vs.* derrota) × 2 (Resultado en el juego 2: victoria *vs.* derrota) × 4 (Tipo de palabra: positivas *vs.* negativas *vs.* neutras *vs.* relleno). El análisis reveló que el recuerdo no se asociaba al resultado de la primera batalla (momento del aprendizaje $F_{(1, 44)} = 0{,}49$, $p > 0{,}51$) pero sí a la victoria o derrota en la segunda batalla (momento del recuerdo, $F_{(1, 44)} = 3{,}78$, $p < 0{,}055$). Es decir, los participantes que ganaron la segunda batalla recordaron más palabras que los que la perdieron. No hubo interacciones significativas entre el resultado de la primera y la segunda batalla. En cambio, se encontró un efecto significativo del tipo de palabra ($F_{(3,176)} = 159{,}85$, $p < 0{,}0001$) y una interacción significativa entre el tipo de palabra y el estado de ánimo en el momento del recuerdo ($F_{(3,176)} = 3{,}58$, $p < 0{,}008$). Esto es, los participantes que habían experimentado un resultado positivo cuando se les pidió que recordaran (ganaron la segunda batalla), consiguieron recordar más palabras positivas que de los demás tipos de palabras.

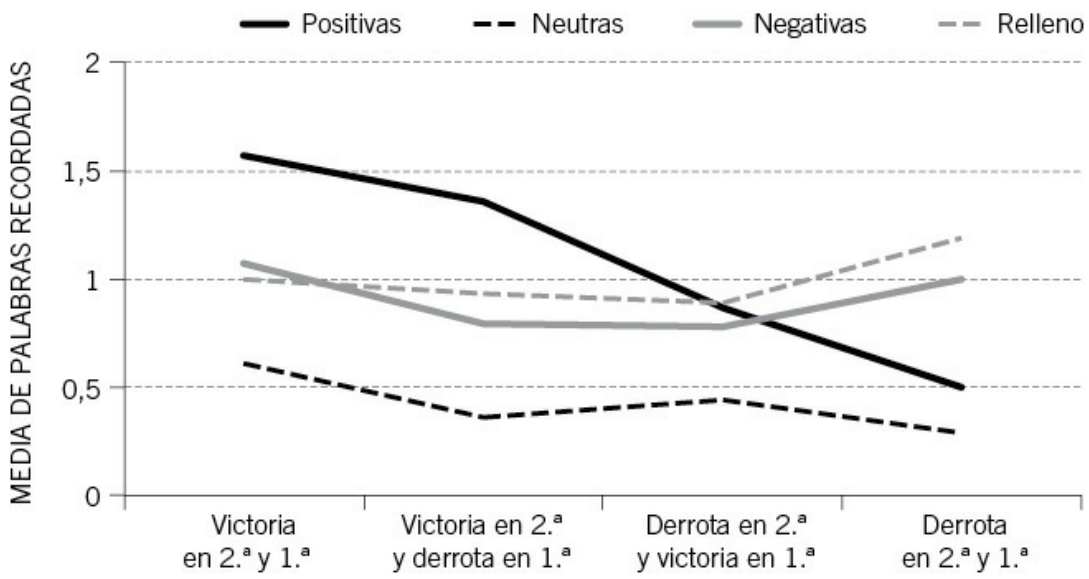


Gráfico 3.2 Promedio de tipo de palabras recordadas por condición experimental.

CONCLUSIONES

El recuerdo se ve afectado por el estado de ánimo en el que se encuentre la persona en el momento de la tarea de recuerdo. Concretamente, aquellos participantes que tenían un estado de ánimo positivo recordaban más palabras positivas (pero no más palabras de otro tipo) que quienes habían sido derrotados. La diferencia en la tarea de recuerdo no tuvo que ver con el estado de ánimo en el momento del aprendizaje (la victoria o la derrota en la primera batalla).

APLICACIÓN

El estado de ánimo positivo potencia el recuerdo de informaciones positivas, y eso facilita el acceso a otras informaciones positivas, contribuyendo así a mantener ese estado de ánimo y generando un bucle cognitivo que tiene importantes implicaciones: las personas cuando están de buen humor tienden a ver el lado positivo de las cosas y a responder de manera más positiva a una gran variedad de estímulos. Aquellas personas que han tenido éxito en una tarea o la han valorado positivamente, tienden a esperar éxitos futuros y a recompensarse a sí mismos más que los que no experimentan este estado de ánimo.

RESUMEN: Dra. Francisca Expósito Jiménez.
Universidad de Granada (UGR)

EXPERIMENTO 21

Estado emocional como información

Schwarz, N. y Clore, G. L. (1983): Mood, misattribution, and judgments of well-being: informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 513-523. (Experimento 2).

OBJETIVOS

¿Influye el estado de ánimo en lo satisfechos y felices que nos sentimos? Si cuando una persona está alegre, se siente más feliz y satisfecha con la vida y cuando está triste se siente más insatisfecha e infeliz, ¿se modificará su valoración si la hacemos consciente de la influencia que ejerce su estado de ánimo?

EL PROBLEMA

Cuando se les pregunta sobre el bienestar, las personas con frecuencia utilizan el heurístico «¿cómo me siento?», y a continuación sobregeneralizan o atribuyen distorsionadamente su estado afectivo al objeto del juicio. Sin embargo, ¿qué ocurre si se hace saber a las personas que esa valoración es realmente el producto de su estado de ánimo presente y no de una decisión meditada sobre su sentimiento de bienestar y felicidad?

ANTECEDENTES

Hay muchas ocasiones en las que nuestro estado de ánimo influye en nuestros recuerdos, decisiones y opiniones. Esta influencia puede darse por tres razones: por su valor informativo (la persona emplea su estado

afectivo como información relevante para hacer juicios evaluativos), por su cualidad directiva (la persona dirige la atención hacia informaciones específicas con el propósito de determinar las causas plausibles de su estado de ánimo) o por su capacidad heurística (el estado de ánimo incrementa la disponibilidad de pensamientos e informaciones congruentes con ese estado de ánimo). Además, en un estudio previo, Cunnigham (1979) mostró que el clima tiene un efecto importante en el estado de ánimo. Si las personas utilizan su estado de ánimo como información para evaluar sus vidas, es muy probable que indiquen que se sienten mejor y más felices los días soleados que los días lluviosos. Los autores proponen que los estados afectivos sirven como fuente de información y como un heurístico que simplifica los juicios: los individuos consultan su estado de ánimo y este actúa como un heurístico que determina la valoración final.

HIPÓTESIS

Según Schwarz y Clore (1983), cuando la verdadera causa del estado de ánimo se pone de relieve, su influencia sobre la valoración del bienestar y la felicidad personal desaparece; es decir, se espera que las personas no empleen sus sentimientos del momento para evaluar la calidad y bienestar de sus vidas.

PARTICIPANTES

84 estudiantes universitarios seleccionados al azar.

MATERIAL Y PROCEDIMIENTO

El procedimiento consistió en preguntar telefónicamente a los participantes acerca de su felicidad, satisfacción con la vida y deseos de cambiar. A la mitad de ellos, la llamada se les hizo durante un día soleado mientras que a la otra mitad se les hizo un día lluvioso. La entrevista comenzaba haciendo referencia al tiempo que hacía ese día. Con un tercio

de los participantes (condición *priming* indirecto), el entrevistador comenzaba así: «Por cierto, ¿cómo está el tiempo donde tú estás?». Después de la respuesta del participante, el entrevistador respondía: «Bien, vamos a volver a nuestra investigación. Nosotros estamos interesados en el estado de ánimo de las personas. ¿Podrías contestarnos a unas preguntas brevemente?». A continuación se les preguntaba sobre su felicidad, satisfacción con la vida y deseos de cambio. A otro tercio de participantes (condición *priming* directo), el entrevistador comenzaba indicando que «[…] estamos interesados en saber cómo afecta el clima al estado de ánimo de las personas». Y continuaba con las mismas preguntas de la condición anterior. Finalmente, en la tercera condición *(no-priming)*, después de su presentación, el entrevistador continuaba con el objetivo de la investigación, sin mencionar nada sobre el clima, y pasaba directamente a las preguntas.

DISEÑO

Se utilizó un diseño factorial de 2 (Estado del tiempo durante la entrevista: día soleado *vs.* día lluvioso) × 3 (Información sobre el efecto del clima en el estado de ánimo: *priming* indirecto *vs. priming* directo *vs. no-priming*), ambas intergrupo. Se tomaron tres medidas dependientes: felicidad, satisfacción con la vida y deseos de cambio.





RESULTADOS

Los autores comprobaron que el tiempo generaba un estado de ánimo significativamente diferente, de modo que los participantes entrevistados durante días soleados se sintieron más felices (M = 7,5) que los entrevistados durante días lluviosos (M = 5,4; $F_{(1,78)}$ = 39,90; p = 0,001), independientemente de la otra condición experimental. Respecto a la felicidad, satisfacción con la vida y deseos de cambiar, los participantes entrevistados en días soleados informaron sentirse más felices y satisfechos con sus vidas y tener pocos deseos de cambio. Esta tendencia fue similar en las tres condiciones de la entrevista, ya que la comparación entre las dos condiciones de *priming* conjuntamente y la de *no-priming* no resultó significativa en las tres medidas dependientes ($t_{(78)}$ = 0,20 para felicidad; $t_{(78)}$ = 0,75 para satisfacción con la vida y $t_{(78)}$ = 0,80 para deseos de cambio). En contraste, para los participantes entrevistados en días lluviosos, aquellos en la condición de *no-priming*, informaron sentirse en general menos felices ($t_{(78)}$ = 3,68; p < 0,001), menos satisfechos con

sus vidas ($t_{(78)}$ = 3,56; p < 0,001) y tener más deseos de cambiar ($t_{(78)}$ = 1,96; p < 0,06) que los de las condiciones de *priming* indirecto y *priming* directo.

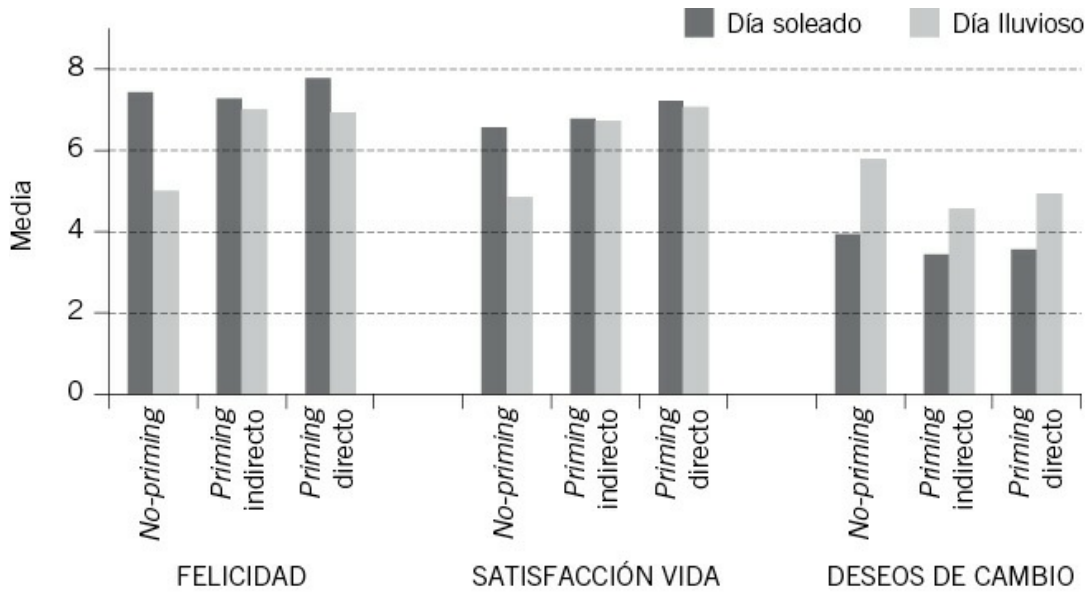


Gráfico 3.3 Puntuaciones medias en felicidad, satisfacción con la vida y deseos de cambio en las personas entrevistadas en días lluviosos y soleados en las tres condiciones de *priming*.

CONCLUSIONES

Estos resultados reflejan que el estado de ánimo momentáneo influye en las opiniones que las personas tienen sobre su felicidad y satisfacción con la vida. Cuando el estado de ánimo es positivo, las personas utilizan su estado de ánimo para opinar sobre su bienestar, independientemente de que dispongan de explicaciones alternativas para su estado de ánimo. Sin embargo, esta influencia no es directa cuando el estado de ánimo es negativo. En esta situación, la influencia aparece solo en la medida en que el estado de ánimo es considerado una fuente fiable de información sobre el objeto de juicio. Estos resultados apoyan la idea de que no es el estado

de ánimo en sí mismo el que influye en el juicio, sino las interpretaciones que hacen las personas de ese estado de ánimo.

RESUMEN: Dra. Yolanda Quiles Marcos.
Universidad Miguel Hernández (UMH)

EXPERIMENTO 22

Estado emocional y creatividad

Isen A., Daubman K. y Nowicki G. (1987): Positive affect facilitates creative problem-solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 1122-1131. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿Estar de buen humor promueve la creatividad? ¿Las personas con un estado de ánimo positivo son más ocurrentes e innovadoras en la solución de problemas que las personas que están en un estado de ánimo neutro?

EL PROBLEMA

Los estados de ánimo positivos influyen en la forma en que almacenamos la información. Pero es posible que estas formas de organización cognitiva intervengan en cómo solucionamos los problemas a los que nos enfrentamos diariamente en la vida. Si entendemos la creatividad como la formación de nuevas asociaciones o combinaciones de elementos cognitivos que resultan útiles en respuesta a una demanda (Mednick, 1962), es posible que los estados de ánimo positivos generen soluciones más creativas frente a tales problemas que los estados negativos o neutros.

ANTECEDENTES

Los estudios llevados a cabo con asociaciones de palabras, clasificación, ordenación y valoración de estímulos habían verificado que las personas a las que se había inducido un estado emocional positivo diferían de los integrantes de grupos control en el tipo de asociaciones que hacían y la relación que establecían entre palabras aparentemente dispares. En

concreto, tendían a categorizar los estímulos de un modo más inclusivo, es decir, consideraban ejemplares atípicos como miembros de la categoría con más frecuencia que personas que no estaban de buen humor. En la misma dirección, otras investigaciones han mostrado que aquellos a los que se había inducido un estado emocional positivo se centraban en aquellos aspectos de un estímulo que lo hacían más parecido a los miembros de la categoría. Finalmente, otra serie de estudios habían mostrado que las personas con un estado de ánimo positivo sugerían asociaciones de palabras menos usuales que las personas del grupo control.

HIPÓTESIS

Los participantes a los que se induce un estado afectivo positivo encuentran con mayor frecuencia la solución creativa de un problema que aquellos a los que no se induce ningún estado afectivo.

PARTICIPANTES

65 estudiantes de ambos géneros que obtuvieron créditos extra en sus clases introductorias de Psicología.

MATERIAL

Para inducir el afecto positivo se utilizaron cortes de vídeo de 5 minutos de duración de la comedia *Gag Reel* que muestra tomas falsas de dos películas del oeste antiguas emitidas por televisión, *Have Gun Will Travel* y *Gunsmoke*, y de la película *The Red Skelton Show*. Para la condición de control se utilizó un corte de vídeo de 5 minutos de una película de matemáticas titulada *Area Under a Curve.* En ambos casos, las películas habían sido usadas en investigaciones previas. Para registrar la creatividad, los autores emplearon la tarea de Duncker (1945) que consiste en proporcionar a los participantes una vela, una caja con chinchetas y una caja de cerillas con la instrucción de fijar la vela a la pared de tal forma

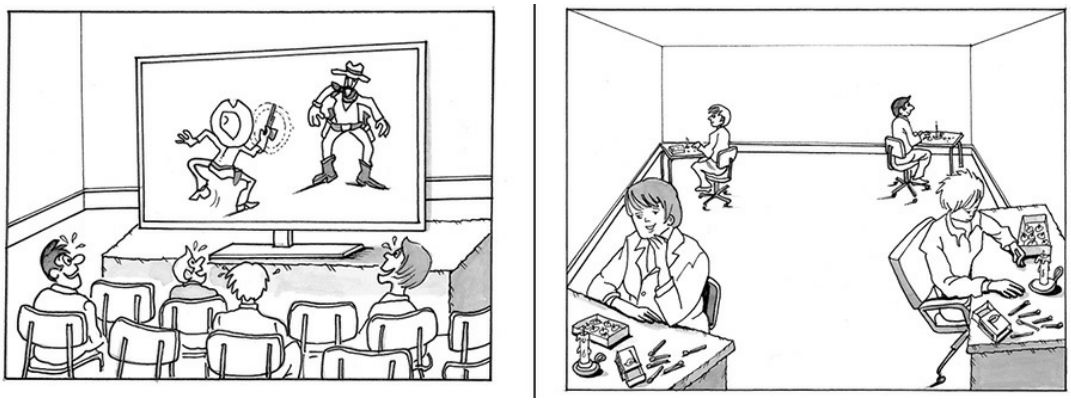
que no gotee cera sobre el piso.

DISEÑO

Los participantes fueron asignados aleatoriamente a una de cuatro condiciones. En la condición 1 se inducía un estado de ánimo positivo mediante los videoclips cómicos, mientras en la condición 2 se presentaba a los participantes el vídeo sobre matemáticas para inducir un estado emocional neutro. En ambos casos, se daba a los participantes la tarea de Duncker en su forma convencional. En las condiciones 3 y 4 no se inducía ningún estado de ánimo, pero se modificaba la presentación de la tarea. En la condición 3 se mantuvo la misma forma que en la condiciones 1 y 2, mientras que en la 4 se presentaban las chinchetas apiladas a un lado fuera de la caja. Según Adamson (1952), esta presentación facilita la solución al problema que consiste en clavar a la pared la caja vacía con las chinchetas y a continuación pegar con la misma cera la vela a la caja.

PROCEDIMIENTO

Los participantes entraron en el laboratorio en grupos de 2 a 4 personas. Se les pidió que se sentaran dejando un asiento libre en medio y que escucharan una introducción al estudio que duró 1 minuto. En las condiciones 1 y 2 se les mostró una de las dos películas descritas anteriormente, mientras que en las condiciones 3 y 4 pasaron directamente a la siguiente fase del experimento. Para comprobar el efecto de la manipulación del afecto, los participantes que habían visto las películas puntuaron en una escala lo agradable que les resultaban una serie de palabras poco frecuentes. En la siguiente fase del experimento, los participantes de las cuatro condiciones se sentaron en mesas individuales a una distancia de 7 metros mirando a una de las cuatro esquinas de la habitación, de modo que no pudieran verse entre sí. Sobre la mesa estaba el material de la tarea de Duncker (1945) cubierto mientras el experimentador les explicaba qué tenían que hacer. Los participantes disponían de 10 minutos para resolver la tarea.



RESULTADOS

En primer lugar, se verificó la efectividad de la manipulación del estado de ánimo. Los resultados mostraron que los participantes en la condición 1 puntuaron más positivamente la serie de palabras raras que los participantes de la condición 2 ($t_{(25)} = 2{,}00$, $p < 0{,}01$). En segundo lugar, se contabilizó el número de personas de cada condición que habían resuelto la tarea de Duncker. Los resultados muestran que hubo un mayor número de participantes en la condición de afecto positivo que encontraron la solución correcta, frente a los participantes de la condición de afecto neutro ($\chi 2_{(1,\ N = 27)} = 8{,}19$, $p < 0{,}01$). Asimismo, tal como estaba previsto, acertaron más participantes de la condición 4, en la que se presentaba la modalidad fácil de la tarea, que los participantes de la condición 3 ($\chi 2_{\ (1,\ N = 36)} = 17{,}62$, $p < 0{,}01$). La solidez de los resultados también se reforzó al no hallarse diferencias significativas entre las condiciones 2 (inducción de un estado neutro) y 4 (no inducción de estado de ánimo).

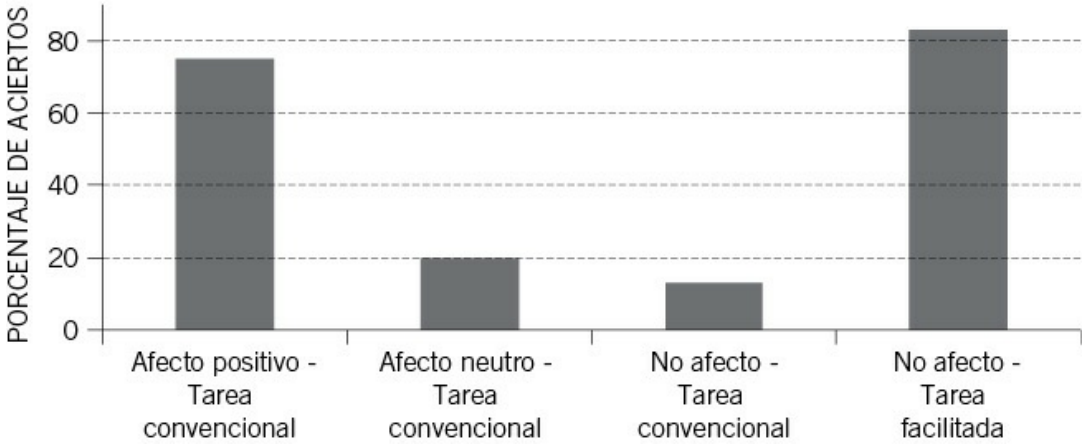


Gráfico 3.4 Porcentaje de participantes que encontraron la solución correcta en cada condición.

CONCLUSIONES

Los estados afectivos positivos facilitan la solución creativa de problemas, incluso cuando no hay nada en el procedimiento a seguir que favorezca la visión de más aspectos de los objetos o un enfoque más comprehensivo de los mismos, incluyendo su potencial para combinarse entre sí. La persona que se siente feliz accede más rápidamente a un material cognitivo más amplio y diverso que le permite crear un contexto cognitivo más complejo a partir del cual la solución a los problemas es más eficiente e innovadora.

APLICACIÓN

Si la inducción de estados afectivos positivos facilita la creatividad en la solución de problemas, se pueden potenciar las soluciones innovadoras mediante la creación de contextos que favorezcan los estados afectivos positivos. De este modo, si se proporciona un lugar de trabajo o de estudio que resulte agradable para quienes han de realizar tareas relacionadas con la solución de problemas, se estará propiciando su capacidad para generar alternativas nuevas y, por ende, su rendimiento.

RESUMEN: Dra. Ana María Martín Rodríguez.
Universidad de La Laguna (ULL)

EXPERIMENTO 23

Estado emocional y juicios estereotípicos

Bodenhausen, G. V., Kramer, G. P. y Süsser K. (1994): Happiness and Stereotypic Thinking in Social Judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 66,* 621-632. (Experimento 1).

OBJETIVOS

Esta investigación se propuso averiguar si la alegría incrementa el uso de información estereotípica acerca de otras personas y cuál es la explicación para dicho incremento.

ANTECEDENTES

Desde hace tiempo, los psicólogos han mostrado mucho interés por conocer la relación que existe entre las emociones y los estereotipos. Básicamente, las investigaciones sobre esta relación se han centrado en el efecto de los estados de ánimo negativos, y los resultados convergen en señalar que cuando las personas experimentan ansiedad, estrés o frustración tienden a emplear más información estereotípica en sus opiniones sobre los otros. Sin embargo, se han realizado pocas investigaciones con estados de ánimo positivos, y con resultados poco concluyentes. Para abordar su efecto, los autores se apoyan en dos líneas de trabajo. La primera considera que las opiniones tienden a reflejar una concordancia con el estado de ánimo (p. ej., alegría), de modo que las personas alegres darán más opiniones sesgadas positivamente. La segunda considera que el estado de ánimo positivo activa el uso de estrategias heurísticas que promueven el procesamiento superficial de la información. Desde esta perspectiva, es posible que las personas alegres tiendan a basar sus juicios sobre otros en creencias estereotípicas porque estas son más simples y requieren menos esfuerzo cognitivo.

DISEÑO

Se utilizó un diseño factorial de 2 (Estado de ánimo: alegre *vs.* neutro) × 2 (Información sobre el protagonista del caso: perteneciente a un grupo étnico asociado a conductas antisociales *vs.* perteneciente a un grupo no asociado a ese tipo de conductas). La variable dependiente fue el juicio de atribución de culpabilidad del protagonista.

PARTICIPANTES

94 estudiantes no graduados (21 hombres y 73 mujeres).

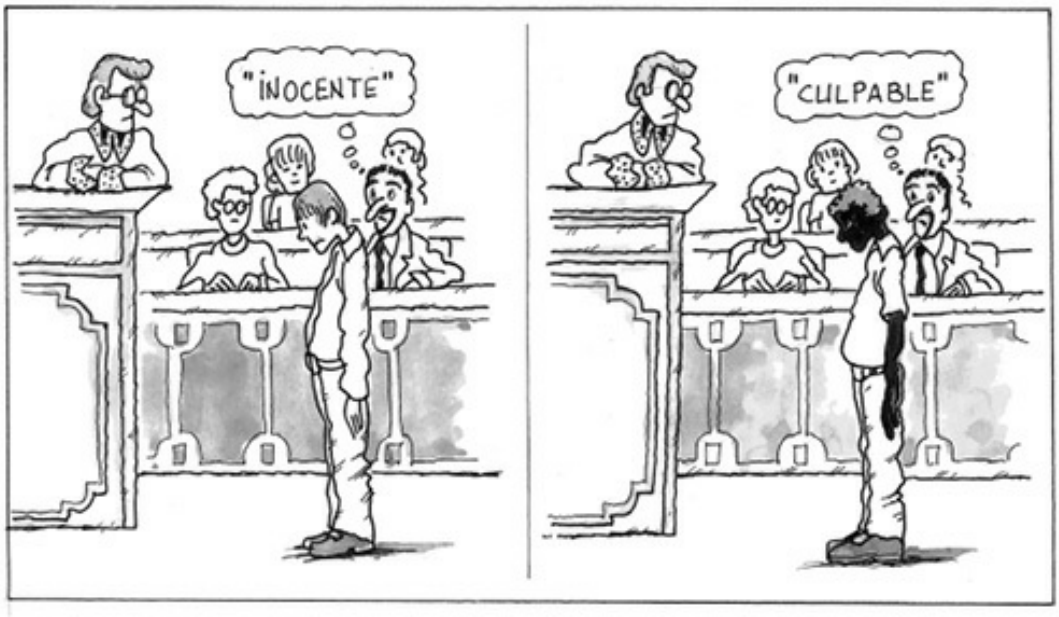
PROCEDIMIENTO

Inducción de estado de ánimo. A la mitad de los participantes se les pidió que recordaran y redactaran algún suceso que les hubiera hecho sentirse especialmente alegres y a la otra mitad se les pidió que recordasen acontecimientos cotidianos del día anterior. Esta manipulación fue efectiva, ya que al comparar las autoevaluaciones del sentimiento de bienestar, el grupo alegre se mostró más feliz (M = 4,29) que el grupo neutro (M = 3,72; $t_{(92)}$ = 2,14, p < 0,025).

Tarea de juicio social. Como parte de un segundo experimento independiente sobre socialización legal, se explicó a los participantes que algunas instituciones educativas habían adoptado nuevos reglamentos que daban a los estudiantes más responsabilidades en los procesos disciplinarios. A continuación, se les pedía que asumieran el rol de estudiante miembro de un comité disciplinario, se les leía un caso ocurrido en otra universidad y se les pedía que decidieran cuál sería el veredicto más adecuado. Los participantes recibían un escenario de dos posibles: (a) una denuncia de asalto (agresión a un estudiante) y (b) un fraude (copiar en un examen). El resumen del caso proporcionaba información que sugería tanto inocencia como culpabilidad. En cada escenario se manipulaba la identidad del estudiante acusado, de modo que a la mitad de

los participantes se les daba información que inducía a identificar al acusado como miembro de un grupo estereotípicamente asociado con el presunto delito (condición estereotípica). A la otra mitad no se le daba esta información (condición no estereotípica).





RESULTADOS

Los resultados mostraron una interacción del estado de ánimo y la activación del estereotipo marginalmente significativa ($F_{(1,90)} = 2{,}88$, $p < 0{,}09$). Concretamente, los participantes en la condición de estado de ánimo neutro atribuyeron similar culpabilidad a los protagonistas de los casos tanto en la condición en la que se activaba el estereotipo como en la que no se activaba, lo que sugiere que basaron sus juicios en las implicaciones de la información específica que se les proporcionaba. Sin embargo, los pertenecientes a la condición de estado de ánimo alegre emitieron juicios significativamente más negativos hacia los casos estereotipados que hacia los no estereotipados ($p < 0{,}01$).

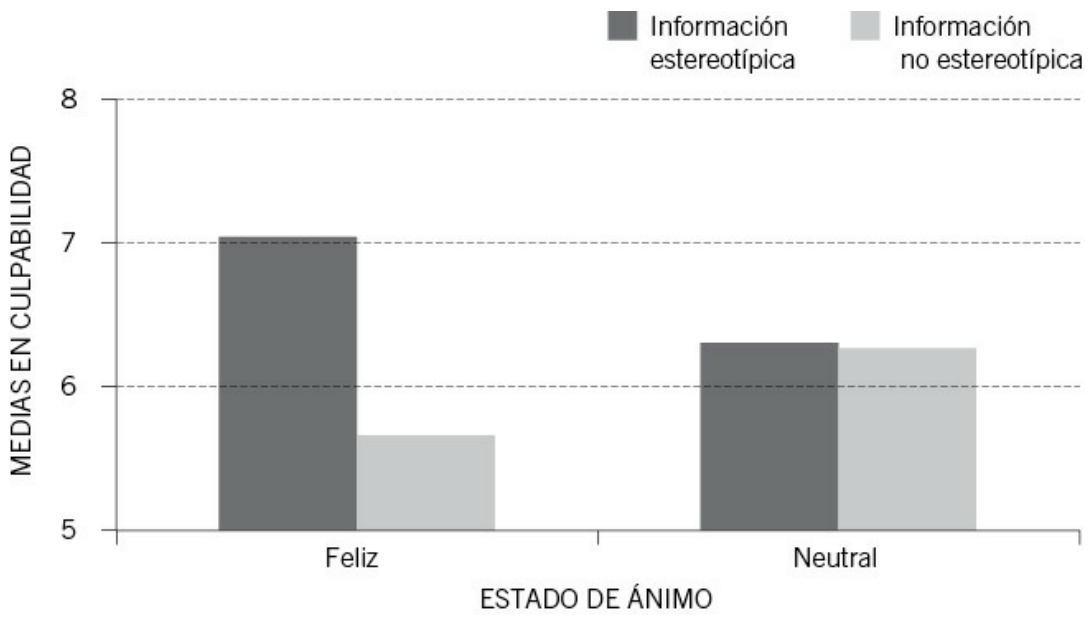


Gráfico 3.5 Valoración del grado de culpabilidad en función de la activación del estereotipo y el estado ánimo.

CONCLUSIONES

Las personas en un estado emocional alegre tienden a utilizar más argumentos basados en estereotipos en sus juicios sociales que las personas que están en un estado emocional neutro. Esto significa que los miembros de grupos estereotipados negativamente estarían en desventaja cuando son evaluados por personas alegres, ya que se basarían en los estereotipos atribuidos al grupo de pertenencia de la persona. Este resultado se confirmó en otros tres experimentos incluidos en el mismo artículo y en los que se examinaron las razones de por qué la gente alegre tiene opiniones más sesgadas estereotípicamente. Los autores consideran que la explicación más verosímil es que la gente alegre simplemente no está motivada para realizar un esfuerzo cognitivo a menos que la tarea requerida tenga alguna relación con su estado de ánimo.

RESUMEN: Dra. Silvia Moscoso Ruibal.
Universidad de Santiago de Compostela (USC)

EXPERIMENTO 24

El efecto de recompensas en la motivación intrínseca

Deci, E. L. (1971): Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *18*, 105-115. (Experimento 1)

OBJETIVOS

Si a una persona que disfruta realizando una determinada actividad se le da un premio por ello, ¿qué ocurre cuando esa recompensa desaparece?

ANTECEDENTES

Antes de que Deci se planteara la necesidad de estudiar este problema experimentalmente, otros autores habían sugerido o predicho cuál sería la respuesta a la pregunta anterior, pero las propuestas no coincidían. Entre los que defendían que las recompensas externas reducen la motivación intrínseca, algunos como De Charms (1968) argumentaban que, al recibir un premio por hacer algo para lo que estamos intrínsecamente motivados, percibimos que perdemos el control y nos convertimos en «peones» o marionetas del que nos da el premio. Otros (Festinger, 1967) lo explicaban aludiendo al efecto de la recompensa en la justificación que la persona se hace de por qué realiza la actividad: «no lo hago porque quiero, sino porque me pagan». Pero también había quien defendía lo contrario. Tanto los teóricos del aprendizaje como los psicólogos del desarrollo predecían que recompensar de forma continuada a alguien por hacer algo siempre dará como resultado que esa actividad resulte reforzante en sí misma, incluso en ausencia de premios externos.

EL PROBLEMA

Las personas nos movemos muchas veces por alicientes externos, como el dinero o el reconocimiento de los demás. Sin embargo, somos también capaces de entusiasmarnos al dedicarnos a una tarea sin otra recompensa que el interés de la tarea misma. A esto se le llama en Psicología *motivación intrínseca*. ¿Quién no tiene una afición, o algo que sueña con poder hacer cuando disponga de tiempo? Ahora bien, si alguien nos pagara por coleccionar sellos, o por dedicarnos al bricolaje o a la jardinería, y, en el momento menos pensado, se negara a darnos más dinero por ello, ¿seguiríamos demostrando el mismo entusiasmo que antes por esas actividades?

HIPÓTESIS

Deci se propuso analizar esta cuestión de forma empírica, traduciendo los dos elementos del problema (la motivación intrínseca hacia una determinada actividad y las recompensas externas) a variables experimentales. En concreto, lo que esperaba encontrar era que las recompensas materiales llevarían a las personas a reconsiderar la actividad como algo que están realizando porque se les premia por ello y que, por tanto, no la harían sin ese incentivo. Como consecuencia, su motivación intrínseca disminuiría.

PARTICIPANTES

En el experimento participaron 24 estudiantes de primer curso de Psicología. De ellos, 12 fueron asignados a la condición experimental y otros 12 a la condición control.

MATERIAL

Como tarea para evaluar la motivación intrínseca de los participantes se utilizó el «cubo Soma», un rompecabezas geométrico que consta de siete

piezas, formadas con cubos, que se pueden unir dando lugar a millones de configuraciones distintas. Se eligió esta actividad por su atractivo para la mayoría de los estudiantes. Además de las piezas del «Soma», se emplearon tres dibujos de configuraciones que los participantes debían formar con el rompecabezas, y el último número de tres revistas de actualidad (*New Yorker*, *Time* y *Playboy*). Todo este material estaba colocado encima de la mesa a la que se sentaba el participante.

PROCEDIMIENTO

El estudio se caracteriza por un diseño sencillo con una única variable independiente (VI): la existencia de recompensa por realizar la tarea, que tiene dos condiciones. La condición experimental conlleva recompensa + retirada de la recompensa, y la condición control consiste en ausencia total de recompensa. La variable dependiente (VD) es la motivación intrínseca, medida por el grado de dedicación a la actividad propuesta por el experimentador. Para comprobar el efecto de la variable independiente sobre la dependiente se observó la conducta de los participantes individualmente durante tres periodos diferentes.

Primera sesión. Tanto los participantes asignados a la condición experimental como los de la condición control tenían que realizar la tarea con el rompecabezas (formar las configuraciones que aparecían en los dibujos en un tiempo máximo de 13 minutos cada una) sin recibir ninguna recompensa externa.

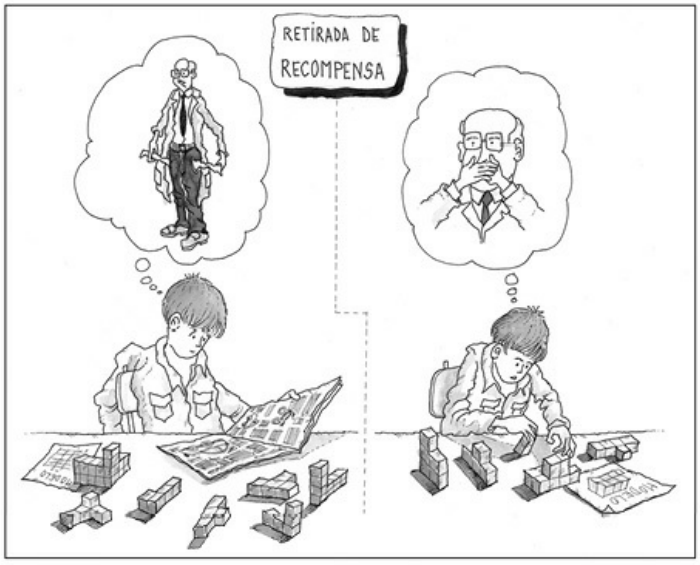
Segunda sesión. Idéntica a la primera, con la única diferencia de que a los participantes del grupo experimental se les recompensaba por realizar la actividad (se les daba 1 dólar por cada configuración que formaran correctamente en el tiempo establecido, premio que ya se les había anunciado al inicio de esta segunda sesión), mientras que el grupo control seguía sin recibir ningún premio.

Tercera sesión. Idéntica a la primera. En esta sesión se retiraba la recompensa al grupo experimental. Para medir la motivación intrínseca de

los participantes, el experimentador se ausentaba de la sala durante 8 minutos en mitad de cada una de las sesiones con un pretexto referente a la investigación, diciéndoles que podían hacer lo que quisieran hasta que él volviera. En ese tiempo, se observaba la conducta de los estudiantes, y la principal medida de la motivación intrínseca era el número de segundos que empleaban en trabajar con el rompecabezas en lugar de, por ejemplo, ojear las revistas que había encima de la mesa o hacer cualquier otra cosa.







RESULTADOS

Para interpretar los resultados es necesario comparar cada grupo, experimental y control, consigo mismo en las tres sesiones (comparación intragrupo) y, además, ambos grupos entre sí (comparación intergrupo). Al realizar estas comparaciones se observa un efecto de la VI sobre la VD. Los participantes de la condición experimental mostraron un incremento en la motivación en la segunda sesión, cuando se les recompensó por realizar la tarea. En concreto, dedicaron más tiempo a trabajar con el rompecabezas en el tiempo libre de esa sesión que en el de la primera (dedicaron una media de 67,7 segundos más). En cambio, sus compañeros del grupo control emplearon el mismo tiempo en la primera sesión que en la segunda. Sin embargo, en la tercera sesión, cuando se retiraba la recompensa externa, la motivación del grupo experimental descendió por debajo de la que mostraban en la primera sesión, mientras que la del grupo control siguió aumentando. La diferencia entre ambos grupos fue marginalmente significativa ($p < 0,10$).

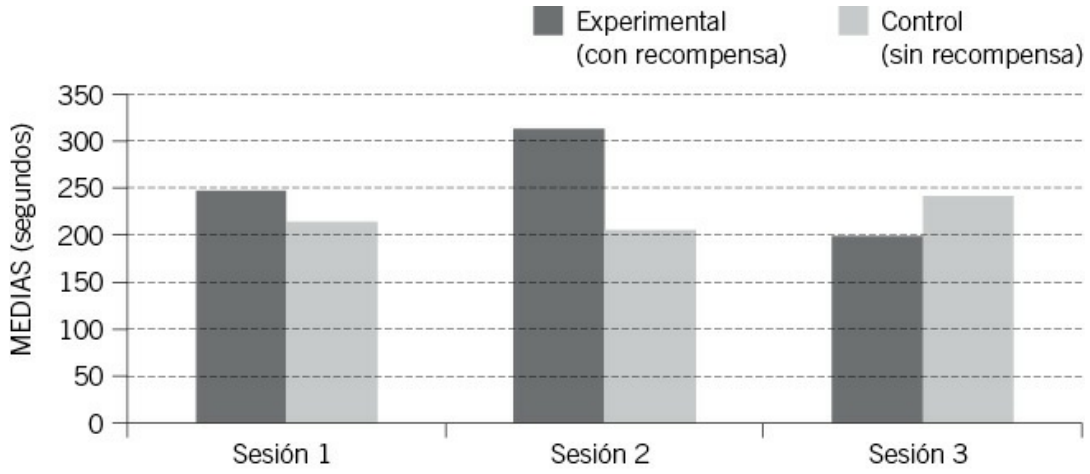


Gráfico 3.6 Media de segundos empleada por los participantes de cada grupo (experimental y control) en el rompecabezas durante el tiempo libre.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio ofrecieron por primera vez un claro apoyo empírico a la hipótesis sobre el efecto contraproducente de las recompensas externas en la motivación intrínseca, al demostrar que los incentivos económicos reducen dicha motivación y hacen que la persona pierda el interés previo en una actividad si no espera recompensa por realizarla. La razón estriba, según Deci, en que el dinero tiene unas connotaciones mercantiles que nos llevan a reinterpretar la actividad como algo que hacemos con la expectativa de que se nos pague por ello.

APLICACIÓN

Estos resultados tienen una indudable utilidad práctica, especialmente en el ámbito educativo. Aunque los refuerzos empleados por padres y educadores con los niños suelen ser de tipo verbal, cada vez está más extendida la costumbre, sobre todo entre los padres, de prometer incentivos materiales a sus hijos si «se portan bien» o «sacan buenas notas». Si bien en principio esta estrategia puede fomentar el buen comportamiento y el rendimiento de los niños en tareas para las que no estén intrínsecamente motivados, es necesario tener en cuenta las consecuencias de crear expectativas de recompensas materiales por algo que ya se hacía por iniciativa propia.

RESUMEN: Dra. Elena Gaviria Stewart.
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EXPERIMENTO 25

El efecto de recompensas en la motivación intrínseca de los niños

Lepper, M. R., Greene, D. y Nisbett, R. E. (1973): Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the «overjustification» hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *28*, 129-137.

OBJETIVOS

¿Disminuirá el interés de los niños que hacen tareas que les motivan intrínsecamente, si se les dice que se les va a premiar por realizarlas?

ANTECEDENTES

Numerosos autores han postulado la existencia del efecto de la sobrejustificación. Deci (1971) halló que cuando a una conducta motivada intrínsecamente se le aplicaban reforzadores extrínsecos, se reducía la probabilidad de aparición de esa conducta. Aun contando con estos primeros hallazgos, esta proposición requiere todavía de mayor validación experimental.

EL PROBLEMA

La teoría de la autopercepción propone que cuando realizamos una determinada conducta, la atribuimos a causas internas (tales como nuestras propias predisposiciones, intereses y deseos) excepto cuando encontramos causas externas que resultan salientes y poco o nada ambiguas. En tales situaciones, atribuimos nuestra conducta a esas circunstancias externas. Una de las implicaciones heurísticas de esta teoría es la hipótesis de la «sobrejustificación». Esta hipótesis predice que

esperar una recompensa por una conducta motivada intrínsecamente, deteriora el interés por dicha conducta. Pero esta hipótesis ¿ha sido probada empíricamente?

HIPÓTESIS

Comprometerse explícitamente a realizar una actividad a cambio de un premio socava el interés por dicha actividad, incluso cuando el premio es poco cuantioso o simplemente simbólico.

PARTICIPANTES

22 niños y 33 niñas de una guardería con edades comprendidas entre los 40 y los 64 meses participaron en el experimento. Todos los niños eran americanos de origen europeo y de clase media, con un nivel de inteligencia medio o medio alto.

MATERIAL

Dos aulas con espejos unidireccionales, plantilla de registro de conductas y cronómetro, hoja de papel en blanco y rotuladores.

PROCEDIMIENTO

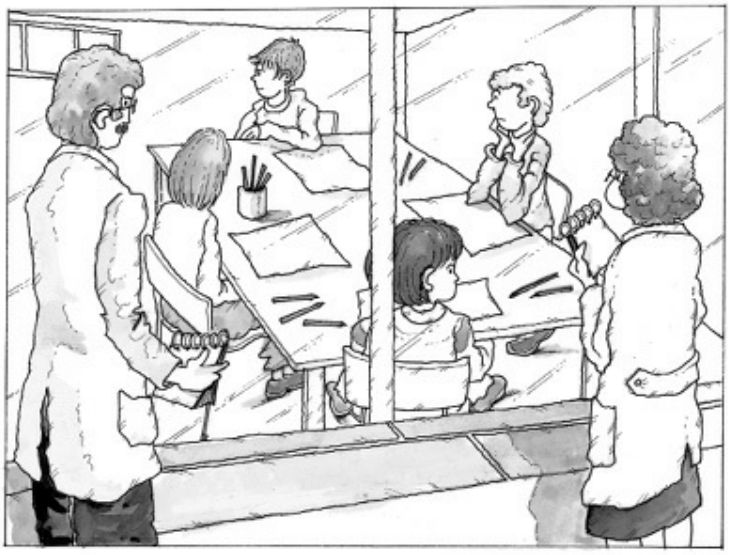
En este experimento de campo se utilizó una variable independiente intersujeto con tres niveles. Tres grupos de niños fueron distribuidos al azar en las tres condiciones experimentales. Antes de realizar la tarea experimental (hacer dibujos con rotuladores), al primer grupo —«refuerzo esperado»— se le comunicó que recibiría un premio por ella (un diploma con su nombre por su buen dibujo). Al segundo grupo —«refuerzo no esperado»— no se le avisó antes de la tarea de que iba a recibir el mismo premio. Al tercer grupo —«no refuerzo» (o grupo control)— ni se le dijo ni se le ofreció ningún premio. La variable dependiente principal fue el

cambio en el interés, evaluado a través del tiempo dedicado a dibujar con rotuladores. Además, también se midió la calidad del dibujo realizado.

En la fase preexperimental (o «línea base») se obtuvo para cada niño una medida «no-intrusiva» del nivel de interés intrínseco por hacer dibujos con rotuladores en el contexto real de clase. Dos semanas después se inició la fase experimental tras llevar a los niños individualmente a otra clase y proponerles la misma actividad (hacer dibujos con rotuladores). En este contexto, se llevó a cabo la manipulación experimental (refuerzo esperado, refuerzo no esperado y no refuerzo). La última fase (postexperimental) tuvo lugar entre 1 y 2 semanas después y consistió en observar a los niños haciendo dibujos con rotuladores en su contexto real de clase (el procedimiento es igual al utilizado durante la fase de línea base).







RESULTADOS

El análisis de varianza del tiempo que los niños destinaron a hacer dibujos con rotuladores durante el tiempo libre en la fase postexperimental dio

lugar a un efecto significativo del tratamiento ($F_{(2,48)} = 3,25$; $p < 0,05$. El análisis de este efecto mostró que los niños del grupo «refuerzo esperado» emplearon menos tiempo dibujando con los rotuladores en comparación con los niños del grupo «refuerzo no esperado» ($t = 2,32$, $p < 0,025$) y del grupo «no refuerzo» ($t = 2,05$, $p < 0,025$; ver gráfico 3.7). Además, al comparar para cada uno de los tres grupos la fase preexperimental y la fase postexperimental, se halló que el grupo «refuerzo esperado» disminuyó el tiempo dedicado a dibujar con rotuladores después de la introducción del refuerzo ($t = 2,61$, $p < 0,02$). En cambio, en los otros dos grupos experimentales, no hubo ningún cambio en el tiempo dedicado a dibujar con rotuladores (ts < 1). Finalmente, respecto a la calidad del dibujo, los niños del grupo «refuerzo esperado» lo hicieron peor en comparación con los niños del grupo «refuerzo no esperado ($t = 3,01$, $p < 0,01$) y «no refuerzo» ($t = 2,08$, $p < 0,05$).

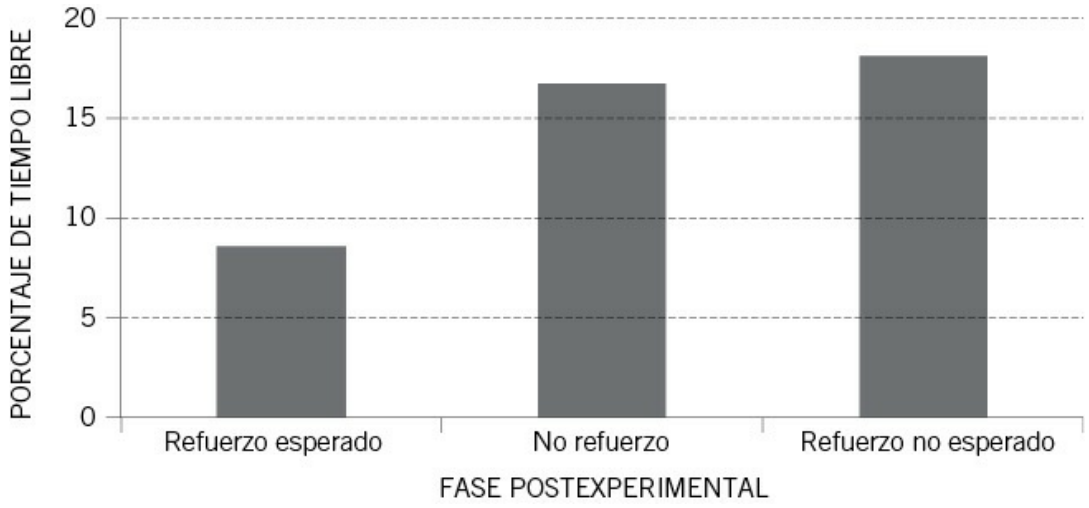


Gráfico 3.7 Porcentaje medio del tiempo libre que los tres grupos de niños dedicaron a dibujar con rotuladores durante la fase postexperimental.

CONCLUSIONES

En los contextos de clase, los niños que previamente habían recibido un

refuerzo esperado mostraron menos interés intrínseco por dibujar con rotuladores, es decir, dedicaron menos tiempo a dicha actividad. Además, la promesa de refuerzo significativo durante las sesiones experimentales produjo un efecto perjudicial (menor calidad del dibujo).

APLICACIÓN

La demostración del efecto de sobrejustificación en contextos educativos debería sugerir la necesidad de prestar más atención a las posibles consecuencias a largo plazo de los sistemas de premios y refuerzos extrínsecos, ya que estos pueden tener efectos contraproducentes.

RESUMEN: Dr. Jordi Escartín Solanelles.
Universidad de Barcelona (UB)

EXPERIMENTO 26

Metas a corto plazo y percepción de autoeficacia

Bandura, A. y Schunk, D. H. (1981): Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586-598.

OBJETIVOS

¿Cómo lograr que la ejecución de una actividad nos resulte gratificante cuando no despierta nuestro interés ni nos sentimos capaces de llevarla a cabo eficazmente?

ANTECEDENTES

Diversos autores (Boggiano y Ruble, 1979; Enzle y Ross, 1978; Lepper y Greene, 1979; Ross, 1976) demostraron que el interés en una actividad aumentaba si las personas recibían recompensas cuando la realizaban adecuadamente. Pero no se había investigado cómo lograr que la ejecución de una tarea en sí resultara gratificante (motivación intrínseca) cuando no existía ningún interés hacia ella.

EL PROBLEMA

A menudo comprobamos cómo la motivación para realizar una determinada tarea depende, en gran medida, del interés que nos suscita y del grado en el que nos sentimos capacitados para ejecutarla con eficacia. De hecho, no invertimos demasiado tiempo y esfuerzo, e incluso, evitamos implicarnos en actividades en las que nos consideramos ineficaces o incompetentes, aun cuando puedan ser esenciales para nuestro desarrollo. ¿Qué estrategias nos permiten desarrollar el interés por este

tipo de actividades?

HIPÓTESIS

Según Bandura y Schunk (1981), fijarse metas a corto plazo mejorará la percepción de competencia y autoeficacia, así como la motivación intrínseca hacia una actividad que inicialmente no despierta interés.

PARTICIPANTES

Se seleccionaron 19 niñas y 21 niños con una edad media de 8,4 años que presentaban importantes déficits y escaso interés en tareas matemáticas. Primero los identificaron sus profesores en función de estos criterios. Posteriormente, los investigadores evaluaron su ejecución en operaciones de restas administrándoles una prueba de *rendimiento matemático,* en la que resolvieron correctamente menos de cuatro ejercicios de los 25 que contenía.

MATERIAL

Test de rendimiento en matemáticas, compuesto por 25 ejercicios de restas con distinto nivel de dificultad que sirvió para seleccionar aquellos que acertaron menos de cuatro ejercicios.

Medida de autoeficacia en matemáticas, consistente en 25 tarjetas que contenían operaciones con distinto grado de dificultad que se mostraba a los niños durante 2 segundos, pidiéndoles que indicaran si sabrían resolverlos. La media de las respuestas en las 25 escalas de 0-100 constituía una medida de *autoeficacia percibida*.

Problemas matemáticos de aprendizaje autónomo, compuesto por siete series de siete páginas cada una con problemas de restas de distinta dificultad. La primera página de cada serie contenía una explicación completa de la operación de restar pertinente y ejemplos que ilustraban su

aplicación. Las seis páginas restantes incluían problemas de restas que los participantes debían resolver mediante la operación designada. Se diseñó así para que cada participante pudiese trabajar en los ejercicios de manera independiente y a su propio ritmo.

PROCEDIMIENTO

El experimento se desarrolló en tres fases. En la primera fase se midió el rendimiento matemático y la autoeficacia según hemos descrito. En la segunda fase se facilitó a cada niño el material de aprendizaje autónomo, sobre el que trabajaría individualmente durante siete sesiones de 30 minutos. Cada participante se asignó aleatoriamente a una de las tres condiciones experimentales o al grupo control. Fueron las siguientes:

a) *Metas proximales.* El experimentador indicaba a los niños que podían ponerse como objetivo completar al menos una serie (seis páginas de problemas) en cada sesión. Esta sugerencia se realizó al inicio de la primera y segunda sesión.
b) *Metas distales*. Al comienzo de la primera sesión, el experimentador indicaba a los niños que podían ponerse como objetivo completar las siete series (las 42 páginas con problemas) al final de la séptima sesión, que comprendía un total de 258 problemas.
c) *Sin metas.* Un tercer grupo de niños llevaría a cabo esta fase de aprendizaje autónomo sin recibir sugerencias sobre objetivos concretos. Sin embargo, al inicio de la primera sesión se les indicó que intentaran completar tantas páginas como fuese posible.
d) *Grupo control*. A los participantes asignados a este grupo se les entregó el material sin hacer referencia a él.

Posteriormente, el experimentador se retiraba a una mesa lejos de los niños, tratando de interferir lo menos posible. Los niños trabajaban de manera independiente, pero en un entorno grupal, por lo que ningún niño era el centro de atención.

En la última fase (medida post) se volvió a medir el rendimiento matemático, el interés intrínseco (número de problemas de restar que los

niños decidían libremente realizar en un tiempo determinado entre varios que les presentaron) y la autoeficacia (que también se midió después de la cuarta sesión —medida post1—).



RESULTADOS

Respecto a la autoeficacia percibida, se encontró que los niños asignados a la condición de metas proximales, en comparación con los otros tres grupos, mejoraron sustancialmente sus percepciones de autoeficacia ($F_{(3,36)} = 10{,}13$, $p < 0{,}001$). Además, la interacción entre tratamiento y fase experimental (pre *vs.* post1 *vs.* post2) resultó significativa ($F_{(6,72)} = 5{,}96$; $p < 0{,}001$), mostrando que en todos los grupos, excepto en el grupo

control, la tarea mejoró la percepción de autoeficacia.

Respecto al rendimiento matemático se obtuvo un efecto principal del tratamiento ($F_{(3,36)} = 12{,}80$, $p < 0{,}001$) con la condición de meta proximal superior a las otras. También se obtuvo una interacción significativa del tratamiento con las fases experimentales ($F_{(3,36)} = 12{,}55$; $p < 0{,}001$) mostrando que en todas las condiciones, excepto la de control, el rendimiento post es mejor que el pre (gráfico 3.8). Finalmente, el análisis del interés intrínseco mostró un efecto significativo del tratamiento ($F_{(3,36)} = 3{,}57$, $p < 0{,}05$) que indica la superioridad de la condición de meta proximal (gráfico 3.9).

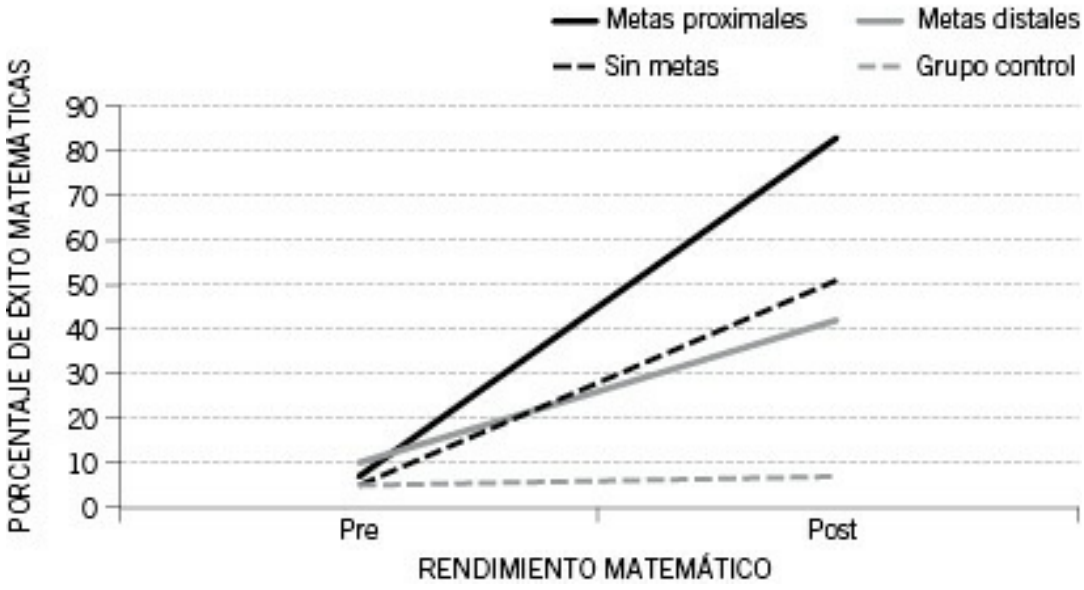


Gráfico 3.8 Porcentaje medio de rendimiento en problemas de matemáticas en las cuatro condiciones en las dos fases experimentales.

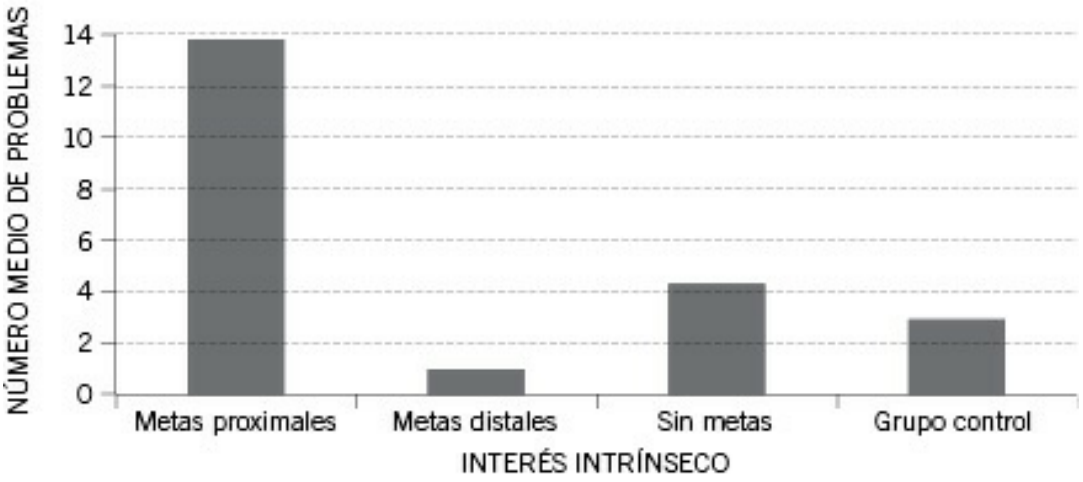


Gráfico 3.9 Interés intrínseco en las cuatro condiciones en las dos fases experimentales.

CONCLUSIONES

El experimento confirma que fijarse metas a corto plazo consigue aumentar el rendimiento, la percepción de autoeficacia y el interés en actividades que inicialmente nos resultan poco atractivas. Así, niños que presentaban importantes déficits en la resolución de actividades matemáticas mejoraron su rendimiento, y se sintieron eficaces y motivados respecto a estas actividades cuando se marcaron objetivos a corto plazo. Este tipo de metas reduce el riesgo de desmoralización que puede ocasionar fijarse un objetivo demasiado lejano en el tiempo.

APLICACIÓN

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto el efecto que ejercen las metas a corto plazo sobre la motivación, así como su utilidad para instaurar o mantener conductas que pueden resultar esenciales para nuestro desarrollo y que, de otro modo, se extinguirían. Por ello, pueden aplicarse en la prevención del fracaso escolar, la mejora del rendimiento o el aumento de la autoestima, entre otros.

RESUMEN: Dra. Isabel Cuadrado Guirado.
Universidad de Almería (UAL)

4. Percepción personal

La percepción de otras personas es, sin duda, uno de los grandes temas de investigación de la Psicología Social y, con el paso del tiempo, se ha convertido en una de sus señas de identidad. ¿Qué procesos se ponen en marcha cuando observamos a otra persona? ¿De qué modo influye en la formación de impresiones el acceso a determinadas informaciones? ¿Qué consecuencias acarrea nuestra impresión del otro en su manera de actuar? Conocer los procesos que acompañan el procesamiento de información sobre otras personas es fundamental para comprender cómo se producen las interacciones sociales. En este capítulo se aborda el análisis de cuatro aspectos centrales en el estudio de la percepción personal: la formación de impresiones, los sesgos que intervienen en la percepción de los demás, qué hace que percibamos un significado u otro, es decir, qué es lo que facilita *(priming)* una determinada impresión y, finalmente, cómo afectan nuestras impresiones en el comportamiento de los demás.

1. La formación de impresiones

Uno de los estudios pioneros en el campo de la formación

de impresiones, y que ha tenido una enorme repercusión en la Psicología Social, fue llevado a cabo por Solomon Asch en 1946. Es el estudio que conocemos familiarmente como «rasgos frío-cálido».

Para estudiar cómo las personas se forman una impresión acerca de otra persona, Asch utilizó un procedimiento muy sencillo: presentó a los participantes la descripción de un individuo (con el que supuestamente iban a interactuar más tarde), utilizando para ello siete rasgos. Seis de los rasgos eran idénticos en los dos grupos con los que trabajó y, simplemente, varió un rasgo. Para la mitad de los participantes ese rasgo era *frío*, y para la otra mitad el rasgo era *cálido*. Esta diferencia en solo una palabra generó una impresión del individuo imaginario radicalmente diferente en los dos grupos. El grupo que recibió la descripción que incluía el rasgo *cálido* desarrolló una imagen no solo más favorable del individuo que el grupo en el que se incluyó el rasgo *frío*. También infirió un perfil de personalidad muy distinto. Tanto para Asch como para el resto de la comunidad científica, esta investigación constató, en primer lugar, que hace falta muy poca información para que se genere una representación significativa de una persona. Pero, también, que una sola unidad de información, si esta es relevante, puede alterar el sentido de otras muchas informaciones relativas a una persona. A estas informaciones relevantes, Asch las consideró rasgos centrales frente a las que son menos

importantes, a las que denominó rasgos periféricos (EXPERIMENTO 27).

Junto a los estudios sobre el potencial de unidades fragmentarias de información en la formación de impresiones, otra característica investigada en relación con la formación de impresiones es la apariencia física y, más concretamente, el atractivo. Las investigaciones llevadas a cabo en este campo han constatado que existe un estereotipo que asocia lo bello y lo bueno: juzgamos las acciones de las personas atractivas de manera más positiva, les atribuimos mejores intenciones y generamos expectativas más positivas sobre su desempeño y éxito en diferentes ámbitos. Un estudio representativo de este campo fue llevado a cabo por Dion, Berscheid y Walster en 1972. Los investigadores presentaron a los participantes una serie de fotografías de personas que variaban en la dimensión de atractivo físico, y pidieron que emitieran juicios relacionados con el éxito y satisfacción vital que les atribuían. Los resultados pusieron de manifiesto la importancia que las personas otorgan a la apariencia física como marco de referencia para realizar atribuciones altamente relevantes para la interacción social (EXPERIMENTO 28).

2. Los sesgos en la percepción de los demás: error fundamental de atribución y falso consenso

Los científicos siguen maravillándose de la velocidad y facilidad con la que formamos impresiones, juicios y explicaciones. En muchas situaciones, el resultado de estos procesos es muy eficaz y responde a las demandas adaptativas de la especie, ya que favorecen nuestra supervivencia. No obstante, esta eficiencia adaptativa tiene un precio elevado en términos de imprecisiones, sesgos y, en ocasiones, errores.

Uno de los sesgos más populares en la percepción de personas es el denominado *Error fundamental de atribución* (Ross, 1977). Se trata de una tendencia generalizada a hacer atribuciones internas de las conductas de los individuos. Es decir, a considerar que todo lo que hacen las personas es el resultado de motivos internos tales como deseos, necesidades, creencias, temperamento, estado de ánimo o personalidad. En este algoritmo no cabe fácilmente que la conducta de una persona sea la respuesta a una demanda o presión de la situación. Jones y Harris llevaron a cabo un estudio en 1967, que se ha convertido en el ejemplo más popular de este fenómeno. Presentaron una serie de discursos a favor y en contra del régimen cubano, e informaron a los participantes de que dichos discursos habían sido escritos voluntariamente o de manera impuesta. El estudio permitió concluir que, incluso en situaciones en las que existen evidentes causas contextuales que pueden explicar un comportamiento determinado (el caso de comportamientos impuestos), las personas tienden a hacer

atribuciones internas del comportamiento de los demás (EXPERIMENTO 29).

Junto con el error fundamental de atribución, el efecto de falso consenso también ha sido objeto de numerosas investigaciones. Este sesgo hace referencia a la tendencia de las personas a sobrestimar el número de personas que piensan y actúan de la misma manera que uno mismo. El efecto de falso consenso fue puesto a prueba por primera vez en el estudio realizado por Ross, Greene y House en 1977. Concretamente, generaron diferentes situaciones en las que los participantes tenían que elegir una alternativa de respuesta, y estimar qué porcentaje de sus compañeros consideraba que elegiría esa misma opción. Los resultados apoyaron la hipótesis del sesgo de falso consenso, y desde entonces se ha convertido en uno de los procesos más representativos de la percepción de personas (EXPERIMENTO 30).

3. El efecto priming en la percepción de individuos

Desde la década de 1980, numerosos estudios constataron el efecto facilitador *(priming)* que tienen estímulos a los que los participantes son expuestos de forma no consciente. En estas investigaciones, los estímulos relacionados con un rasgo determinado se presentan de forma no consciente, con objeto de activar el nodo en la memoria de este rasgo, haciéndolo más accesible y, consecuentemente,

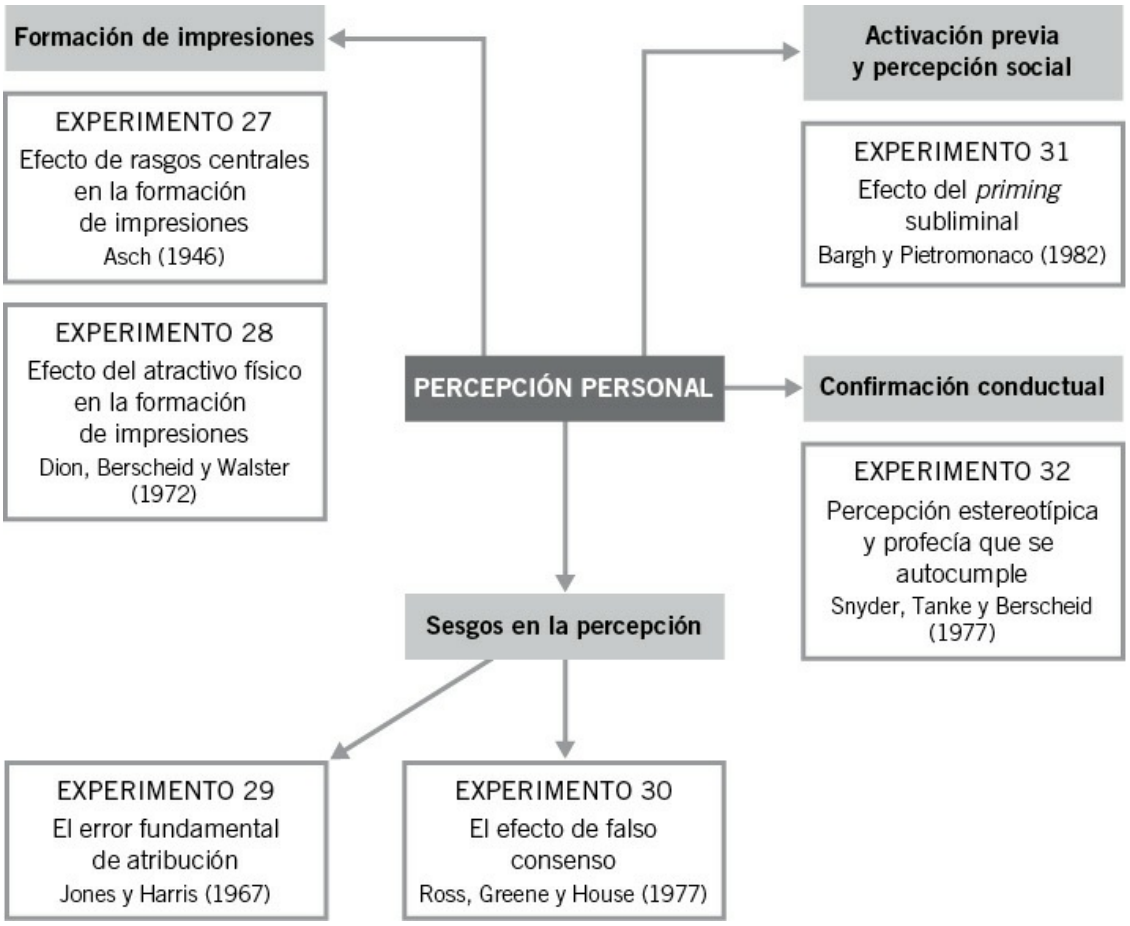
incrementando la probabilidad de que dicho rasgo sea utilizado en tareas posteriores. Como ejemplo de esta línea de investigación, se incluye en este capítulo la investigación llevada a cabo por John Bargh y Paula Pietromonaco en 1982 (EXPERIMENTO 31). Estos investigadores encontraron que cuando las personas son expuestas a estímulos con contenido relacionado con la hostilidad, atribuyen mayor hostilidad a un individuo que presenta un comportamiento ambiguo que los participantes no expuestos a estímulos relacionados con la hostilidad. Gracias a este tipo de investigaciones, en la actualidad sabemos que, en la formación de impresiones, tal y como ocurre en los demás procesos de cognición social, los estímulos contextuales, aunque no se procesen de forma consciente, tienen importantes consecuencias evaluativas en los juicios y comportamientos que se llevan a cabo posteriormente.

4. Las consecuencias de nuestra percepción en la conducta de los demás: la confirmación conductual

Varios experimentos realizados por Mark Snyder y sus colaboradores en la Universidad de Minnesota se centraron en el fenómeno denominado confirmación conductual. Este proceso da cuenta de cómo las creencias que mantenemos sobre las personas pueden influir en su comportamiento, haciendo que confirmen dichas creencias. En el que se ha

convertido en el estudio clásico de la confirmación conductual, Snyder, Tanke y Berscheid (1977) pidieron a estudiantes varones que mantuvieran una conversación telefónica con mujeres de las que pensaban, tras haber visto una fotografía, que eran atractivas o no. El análisis por parte de jueces independientes mostró que el comportamiento de las mujeres supuestamente atractivas fue más cálido y sociable que el de las mujeres cuyos interlocutores creyeron que eran menos atractivas. ¿Cómo fue esto posible? Las creencias erróneas de los participantes consiguieron que las mujeres se ajustasen al estereotipo asociado al atractivo físico (EXPERIMENTO 32).

En síntesis, la investigación nos indica que el modo en que las personas perciben a otras personas no es perfecto. Tenemos sesgos, malinterpretamos a personas y situaciones, y continuamente cometemos errores que acarrean consecuencias en nuestras interacciones sociales. Con todo, los procesos de formación de impresiones son muy adaptativos, y ayudan a los individuos a moverse en un entorno social altamente cambiante y rodeado de incertidumbre y falta de información. Gracias a la investigación en torno a la percepción de personas, hoy conocemos cuáles son las luces y sombras de nuestro procesamiento de información personal, y podemos intervenir para optimizarlo y alejarnos de consecuencias potencialmente desafortunadas.


Formación de impresiones
EXPERIMENTO 27
Efecto de rasgos centrales en la formación de impresiones
Asch (1946)
EXPERIMENTO 28
Efecto del atractivo físico en la formación de impresiones
Dion, Berscheid y Walster (1972)
Activación previa y percepción social
EXPERIMENTO 31
Efecto del *priming* subliminal
Bargh y Pietromonaco (1982)
PERCEPCIÓN PERSONAL
Confirmación conductual
EXPERIMENTO 32
Percepción estereotípica y profecía que se autocumple
Snyder, Tanke y Berscheid (1977)
Sesgos en la percepción
EXPERIMENTO 29
El error fundamental de atribución
Jones y Harris (1967)
EXPERIMENTO 30
El efecto de falso consenso
Ross, Greene y House (1977)

EXPERIMENTO 27

Efecto de rasgos centrales en la formación de impresiones

Asch, S. E. (1946): Forming Impressions of Personality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 41*(3), 258-290. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿Cómo nos formamos las impresiones de otras personas? ¿Hay rasgos que determinan nuestra primera impresión de una persona?

ANTECEDENTES

Antes de Asch, investigaciones realizadas por Thorndike (1920) habían encontrado que las características de una persona no se perciben de forma independiente cuando nos formamos una impresión, sino que se relacionan entre sí para producir una imagen compacta del otro. Además, Thorndike fue el primero en establecer la tendencia que tienen algunos rasgos a influir sobre los demás y determinar la dirección que tomará la impresión general. A esta tendencia la llamó *efecto halo.*

EL PROBLEMA

Tener opiniones sobre otros seres humanos es un aspecto indisociable de la vida cotidiana. Y, sin embargo, es sorprendente cómo esta compleja tarea se realiza con facilidad y rapidez. Basta una mirada para que el cerebro se forme una impresión general de una persona que, a su vez, determinará nuestro comportamiento hacia ella. Este automatismo plantea un doble problema. Por una parte, percibimos a los otros con una pluralidad de características que lo hacen un ser singular. Por otro lado, la impresión se parece a una idea global en la que todas las características se

relacionan entre sí. ¿Cómo se produce esta integración de detalles en una impresión global y qué papel desempeñan los rasgos singulares en esa impresión?

HIPÓTESIS

Asch (1946) se propone indagar si los rasgos que empleamos para percibir y describir a las personas tienen distinta importancia cuando nos formamos una impresión. En esta investigación se propuso averiguar si existen rasgos centrales y rasgos periféricos, y si tienen el mismo peso en el proceso de formación de la impresión.

PARTICIPANTES

Participaron en el experimento un total de 166 personas, en su mayoría mujeres estudiantes de primer curso de psicología. Los participantes se dividieron en dos grupos. El grupo 1 estaba compuesto por 90 participantes y el grupo 2 por 76 participantes.

MATERIAL

Para llevar a cabo este estudio se crearon dos listas que incluían siete rasgos. En ambas listas coincidían seis rasgos, pero en una figuraba el término *cálido* y en otra el término *frío*. Así, la lista experimental A incluía: *inteligente, hábil, trabajador, cálido, determinado, práctico y cauteloso*. La lista experimental B incluía: *inteligente, hábil, trabajador, frío, determinado, práctico* y *cauteloso.*

Además, para medir la impresión que se habían formado los participantes se elaboró un listado de 18 términos bipolares diferentes a los presentados previamente (p. ej.: sociable-insociable, feliz-infeliz, tranquilo-irritable, popular-impopular, egocéntrico-altruista, honesto-deshonesto, etc.).

PROCEDIMIENTO

Se leyó a cada grupo una de las dos listas, presentando cada término separado por un intervalo de 5 segundos. Al finalizar se leyó la lista una segunda vez. Tras la lectura, cada participante debía escribir unas líneas sobre la impresión que les había generado esa persona. A continuación se pasó la lista con los 18 términos bipolares y se pidió a los participantes que seleccionaran de cada par aquel que armonizara mejor con la opinión que se habían formado de la persona descrita. Finalmente, se pidió a los participantes de cada grupo que clasificaran los términos de dicho listado según la importancia que habían tenido en la determinación de su impresión.







RESULTADOS

Aunque el análisis de los datos no se respalda con técnicas estadísticas inferenciales, Asch presenta tres conclusiones importantes de este estudio.

En primer lugar, que los términos «cálido y frío» produjeron importantes diferencias en la valencia de las impresiones de los dos grupos. Concretamente, las impresiones que se formaron los participantes en el grupo 1 (cálido) fueron mucho más positivas que las que se formaron los del grupo 2 (frío).

En segundo lugar, que los términos *cálido* y *frío* produjeron importantes diferencias en la selección de los rasgos de la lista. Pese a que estos eran diferentes a los que se emplearon para producir la impresión, ciertas cualidades se asignaron en mayor medida a la persona cálida que a la persona fría. Como se observa en el gráfico 4.1, la descripción de la persona cálida dibujó un carácter más generoso, sensato, feliz, simpático, gracioso, sociable, popular, humano, altruista e imaginativo que la descripción de la persona fría. En cambio, algunos términos no experimentaron ningún cambio. Este es el caso de responsable, atractivo, importante, constante, serio, convincente y honesto.

Al final, los datos también revelaron que los participantes reconocen explícitamente que *frío* y *cálido* son cualidades muy importantes cuando se forman una impresión de alguien.

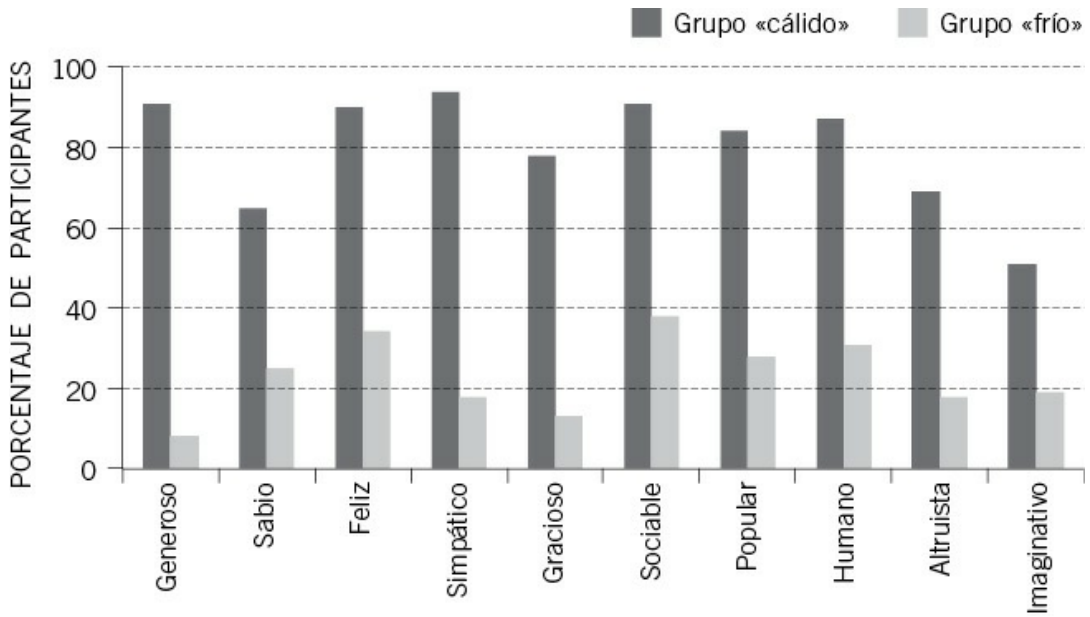


Gráfico 4.1 Porcentaje de participantes que emplearon cada término para describir a la persona «cálida» y a la persona «fría».

CONCLUSIONES

Los resultados demostraron que cuando se describe a una persona, el cambio en uno de los rasgos (en este caso, *frío* y *cálido*) es capaz de producir un cambio en la impresión general. Así, las descripciones de los participantes demuestran que los términos cálido y frío no solo añaden una nueva cualidad a la persona, sino que también transformaron el resto de características, dando lugar a un *efecto halo* sobre el resto de rasgos. Además, esta investigación también muestra que vemos a los otros como una unidad compacta, es decir, tan pronto como se percibe que dos o más rasgos pertenecen a una persona, estos dejan de existir como aspectos aislados para componer una relación dinámica. En esta relación dinámica, las características no tienen el mismo peso, sino que hay unas características que determinan el sentido de la impresión total. A estas características Asch las denominó rasgos centrales.

RESUMEN: Elena Delgado Acosta.
Universidad de La Laguna (ULL)

EXPERIMENTO 28

Efecto del atractivo físico en la formación de impresiones

Dion, K., Berscheid, E. y Walster, E. (1972): What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology, 24,* 285-290.

OBJETIVOS

Las personas físicamente atractivas, ¿tienen rasgos de personalidad más deseables? ¿Llevan una vida mejor? ¿Son mejores maridos y esposas? ¿Tienen mayor estatus social?

EL PROBLEMA

La apariencia física de una persona es una característica importante en los procesos de interacción social. La psicología popular asume que la apariencia física está relacionada con el carácter y la personalidad. Sin embargo, los efectos de la belleza física no han sido estudiados por los psicólogos sociales. Los autores se plantean estudiar procesos atribucionales asociados a la belleza y, más concretamente, si las personas consideran que lo que es bello es bueno y, también, si las personas tienden a ver a quienes son atractivos más nobles, sinceros y honestos que a los menos atractivos.

HIPÓTESIS

Este estudio está diseñado para determinar si a las personas físicamente atractivas, tanto hombres como mujeres, se les asignan rasgos de personalidad deseables, más éxito social, más felicidad y más competencia en las relaciones maritales que las personas menos atractivas. Los autores también tienen en cuenta si la envidia influye en los juicios que hacemos,

ya que no es igual evaluar a una persona del mismo sexo que del otro sexo.

PARTICIPANTES

60 estudiantes de un curso introductorio de psicología, 30 hombres y 30 mujeres, participaron en este estudio.

MATERIAL

Cada participante recibía tres sobres. Cada sobre tenía una foto de una persona de edad similar al participante en el experimento. Uno de los sobres tenía la foto de una persona muy atractiva; otro, una fotografía de una persona con atractivo medio y el tercer sobre tenía la foto de una persona poco atractiva. La evaluación del atractivo físico de las fotografías se obtuvo en un estudio previo realizado también con estudiantes. La mitad de los participantes recibía tres fotos de mujeres, mientras que la otra mitad las recibía de hombres. Además, cada participante recibía varios cuadernillos en los que debía hacer sus evaluaciones después de abrir cada sobre. Tras ver la foto incluida en el sobre, los participantes tenían que contestar sobre qué rasgos de personalidad le atribuían y en qué grado en una escala de seis puntos (p. ej., si era altruista, asertivo, excitante, dependiente, interesante, confiable, amistoso, etc.). Con las puntuaciones de una selección de esos rasgos se generaba un índice de deseabilidad social. Además, se obtenían otros índices: unos relativos al nivel de felicidad que alcanzaría cada persona en el área marital (a), parental (b), social (c), profesional (d) y general (sumando a, b y c) y nivel de éxito ocupacional (a partir de 30 ejemplos de ocupaciones con tres niveles de estatus: alto, medio y bajo).

PROCEDIMIENTO

Cuando las personas llegaban al laboratorio, el experimentador les presentaba el estudio como un experimento sobre precisión en la

percepción de personas. A los participantes se les decía que el objetivo del estudio era comparar la precisión en la percepción de personas entre estudiantes no entrenados y estudiantes entrenados en técnicas de percepción interpersonal, aclarando que la precisión en este tipo de percepción es una capacidad que varía en la población. Se les anticipaba que se utilizarían fotografías para hacer las inferencias sobre personalidad y que las personas que aparecían en las fotos formaban parte de un grupo de estudiantes matriculados en otras universidades que estaban participando en un estudio longitudinal sobre el desarrollo de la personalidad.





RESULTADOS

Para probar la significación estadística de las observaciones registradas, los autores llevaron a cabo dos ANOVA. Las diferencias halladas fueron estadísticamente significativas. A las personas atractivas se le atribuyen más rasgos de personalidad socialmente deseables (M = 65,39) que a las menos atractivas (M = 56,31; F = 29,61). Del mismo modo, se espera que las personas atractivas obtengan trabajos con más estatus (M = 2,25 *vs.* M = 1,70; F = 42,30), sean cónyuges más competentes (M = 1,70 *vs.* M = 0,37; F = 62,54) y tengan una vida social y profesional más feliz que las menos atractivas (M = 6,37 *vs.* M = 5,28; F = 21,97). Sin embargo, no se espera que sean mejores padres y madres. Además, todos estos resultados fueron independientes del sexo del participante y del sexo del *target*.

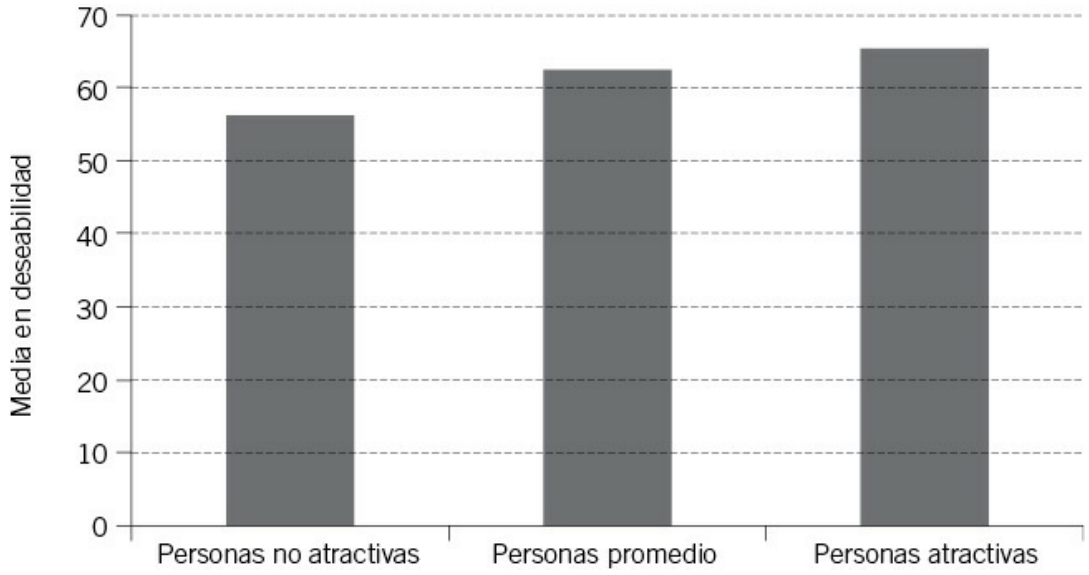


Gráfico 4.2 A. Media en deseabilidad social en función del atractivo.



Gráfico 4.2 B. Atribución de estatus ocupacional, competencia marital y parental, éxito social y profesional y felicidad general en función del atractivo físico.

CONCLUSIONES

Los resultados sugieren que existen estereotipos sobre el atractivo físico; es decir, «lo que es bello, es bueno». Las personas tienden a percibir a quienes son físicamente atractivos como poseedores de una personalidad socialmente más deseable, con una vida social y profesional de éxito y más felices.

APLICACIÓN

Este estudio pone de manifiesto la importancia que damos a los aspectos físicos de las personas y cómo, a partir de ellos, hacemos atribuciones relevantes para nuestra interacción social.

RESUMEN: Dra. Ana Zornoza Abad.
Universidad de Valencia (UV)

EXPERIMENTO 29

El error fundamental de atribución

Jones, E. E. y Harris, V. A. (1967): The Attribution of Attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology, 3,* 1-24. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿Qué tipo de actitudes atribuimos a los otros cuando oímos sus opiniones? A veces las opiniones y los comportamientos de las personas son el resultado de sus creencias y decisiones, pero otras veces son respuestas a demandas situacionales. Entonces, ¿cuándo es más probable que las personas hagan inferencias disposicionales y cuándo inferencias situacionales?

EL PROBLEMA

El proceso atributivo comienza con la observación de una conducta y acaba cuando se detecta la causa de la misma. Ahora bien, el observador lleva a cabo un análisis detallado de la situación para determinar la causa de una conducta y establecer si esta es interna (disposicional) o externa, o está sesgada en alguna dirección.

ANTECEDENTES

Heider (1944, 1958), en su *Psicología ingenua de la acción,* había explicado la tendencia de las personas a buscar las causas de los sucesos que ocurren a su alrededor, especialmente de aquellos sucesos poco habituales. A este proceso lo denominó *atribución causal*. Por su parte, Thibaut y Riecken (1955), refiriéndose a la causalidad de la percepción social, consideraban que el grado en el que opiniones y actitudes se ven

asociadas a disposiciones depende del peso asignado a los factores externos e internos. A partir de estas ideas, Jones y Davis (1965) proponen *la teoría de las inferencias correspondientes*, según la cual inferimos del comportamiento de los demás alguna característica estable e interna asociada. Esto es, establecemos una correspondencia entre el comportamiento observado (acto de generosidad) y un rasgo personal (p. ej.: persona generosa).

HIPÓTESIS

Cuando una persona expresa una opinión, la atribución de una actitud correspondiente a esa opinión será alta cuando se advierte que la persona lo ha hecho libremente y, además, se observa que es poco probable que otros expresen esa misma opinión. En estos casos, la conducta ofrece la máxima información para la inferencia correspondiente. En cambio, cuando la persona expresa opiniones altamente convencionales y compartidas por otros, será más difícil extraer inferencias correspondientes.

PARTICIPANTES

36 hombres y 15 mujeres participaron en este estudio. Todos los participantes eran estudiantes voluntarios de un curso introductorio de psicología en la Universidad de Duke.

MATERIAL

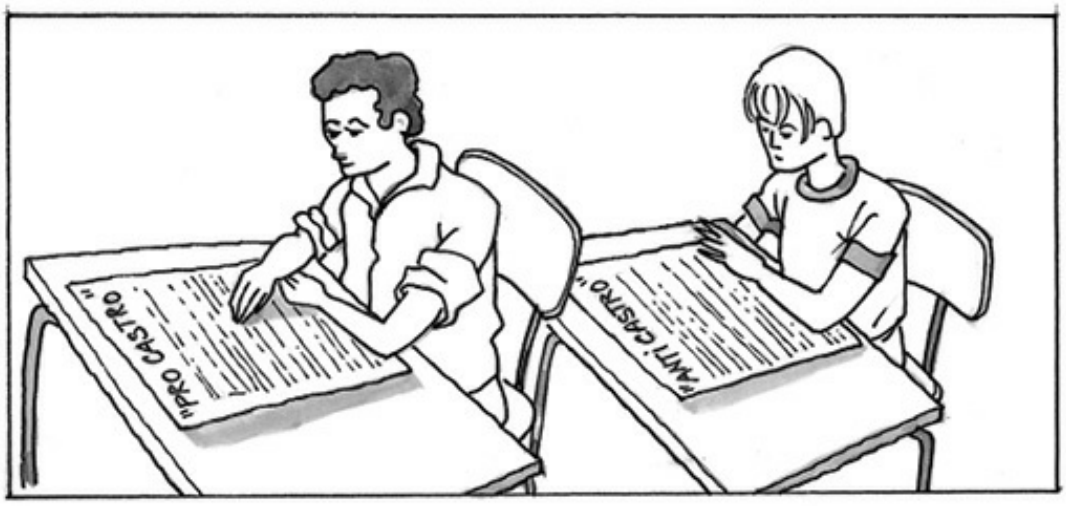
Un folleto que contenía un ensayo de, aproximadamente, 200 palabras, bien en contra, bien a favor de Fidel Castro. Además, esta investigación empleó tres escalas: a) un diferencial semántico formado por 12 escalas destinada a valorar diversas cualidades personales del supuesto autor del ensayo; b) una escala tipo Likert de 10 ítems (siete puntos) para estimar la actitud hacia Castro del supuesto autor del ensayo y c) una copia de la misma escala para determinar la actitud del participante en el

experimento.

PROCEDIMIENTO Y DISEÑO

El experimentador explicaba el propósito del experimento como «un intento de determinar si las personas pueden hacer juicios válidos de la personalidad y las actitudes de otros, basándose en información limitada». A continuación, se entregó a los participantes el material. Para hacer creíble la tarea se dijo que algunos tenían el extracto de una breve autobiografía escrita por un alumno para solicitar plaza en la universidad, que otros tenían un breve ensayo de un curso de escritura creativa y, finalmente «el resto de ustedes tienen la respuesta a un examen de ciencias políticas». En realidad, todos habían recibido este último material aunque se les hizo creer que se trataba de saber qué tipo de material escrito producía una impresión más válida. A continuación se explicó que aquellos que tenían el examen de ciencias políticas debían tratar de juzgar la verdadera actitud de la persona que había respondido al examen. El experimentador concluyó su intervención identificando al autor del examen como estudiante de la Universidad de Carolina del Norte e hijo de un vendedor de automóviles. El examen se presentó en tres versiones. En la primera (no libertad-crítico), el ensayo del estudiante anónimo era precedido por la siguiente pregunta: «De acuerdo con la discusión y lecturas de la semana pasada, escriba una crítica breve y convincente de la Cuba de Castro de modo que sirva como argumento para abrir un debate». A continuación aparecía un ensayo negativo sobre Castro. En la segunda (no libertad-favorable), el ensayo era precedido por: «De acuerdo con la discusión y lecturas de la semana pasada, escriba una defensa breve y convincente de la Cuba de Castro de modo que sirva como argumento para abrir un debate». A continuación seguía un ensayo a favor de Castro. Finalmente, en la tercera versión, la mitad de los participantes leían un ensayo a favor (libertad-favorable) y la otra mitad un ensayo en contra (libertad-crítico) escritos por un estudiante anónimo y que iban precedidos por la cuestión: «De acuerdo con la discusión y lecturas de la semana pasada, escriba un breve ensayo convincente criticando o defendiendo la Cuba de Castro de modo que sirva como argumento para abrir un debate».

Atendiendo a las variables manipuladas se trata, por tanto, de un diseño de 2 (Actitud del ensayo: favorable *vs.* crítico) × 2 (Información sobre el modo en que el autor realizó el ensayo: libre *vs.* no libre).





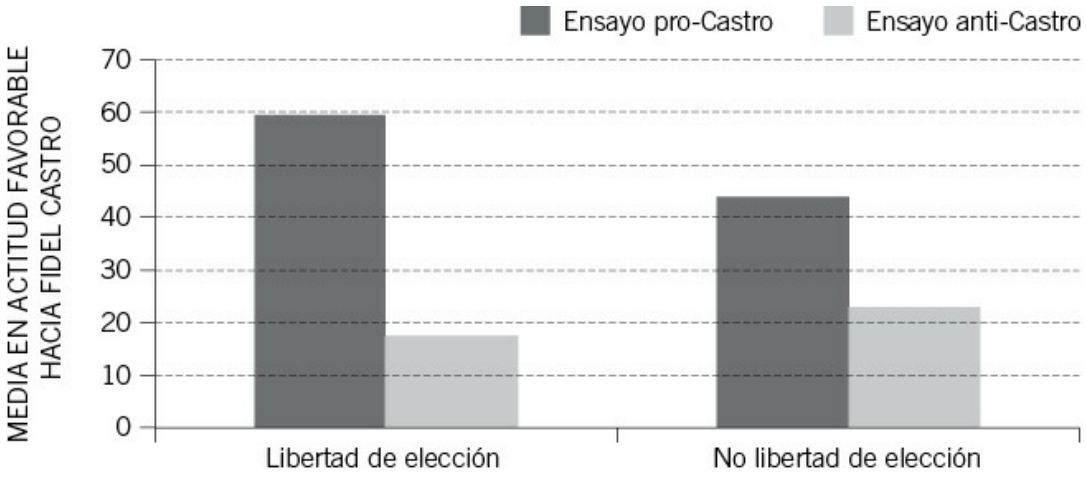


Gráfico 4.3 Actitud positiva hacia Fidel Castro atribuida al autor del ensayo según las condiciones experimentales.

RESULTADOS

La principal medida dependiente fue la auténtica actitud que los participantes atribuían al autor del ensayo sobre Castro. De acuerdo con las medidas obtenidas, la puntuación máxima pro-Castro correspondería a 70, mientras que la puntuación mínima anti-Castro correspondería a 10.

Como se observa en el gráfico 4.3, la dirección del discurso (pro-anti) guió las calificaciones de la predicción. Especialmente en la condición elección, como era de esperar, pero también en la condición de no elección ($t_{(10,7)}$ = 5,32; p < 0,001). Por otra parte, dentro de cada condición la correspondencia entre la dirección del discurso (pro-anti) y la actitud atribuida fue mayor cuando el discurso había sido elegido que cuando la dirección del ensayo fue asignada (p < 0,01 en ambos casos).

CONCLUSIONES

El resultado más sorprendente del experimento fue que el contenido y la dirección de la opinión ejercen una clara influencia sobre la atribución incluso cuando el ensayo había sido asignado, es decir, cuando su autor no

había sido libre para escribir lo que escribió. En otras palabras, los perceptores más que un análisis racional de las conductas se ven fuertemente influidos por la tendencia a llevar a cabo inferencias de correspondencia.

APLICACIÓN

Este sesgo cognitivo, denominado Error Fundamental de Atribución, tiene importantes implicaciones en las relaciones interpersonales. Y, más concretamente, en la interpretación del comportamiento y las actitudes de los demás al amplificar la relevancia de la conducta y obviar las variables contextuales. Ello daría lugar a explicaciones erróneas que sobrevaloran los motivos internos frente al impacto de la situación.

RESUMEN: Dra. María Nieves Quiles del Castillo.
Universidad de La Laguna (ULL)

EXPERIMENTO 30

El efecto de falso consenso

Ross, L., Greene, D. y House, P. (1977): The «false consensus effect»: an egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, *13*(3), 279-301. (Experimento 1).

OBJETIVOS

Cuando una persona hace algo, ¿tiende a creer que ese comportamiento es el más apropiado y el que haría la mayoría de la gente? Y si esto es así, ¿hasta qué punto cree esa persona que quienes toman decisiones diferentes a la suya lo hacen, no por causas situacionales, sino porque tienen características de personalidad diferentes y más extremas que él?

EL PROBLEMA

La conducta que observamos en otras personas nos sirve de información sobre cómo son o por qué hacen lo que hacen. Si una conducta es muy poco común, es más fácil que la atribuyamos a las características de esa persona que al contexto, puesto que otros no se comportan así cuando están en esa misma situación. En realidad, es probable que valoremos una conducta como normal o rara de acuerdo con lo que hacemos nosotros mismos: «la mayoría de las personas piensan y actúan como yo, y los otros son unos raros». Este sesgo atributivo se denomina «falso consenso».

ANTECEDENTES

El planteamiento de esta investigación entronca con los hallazgos de otros trabajos empíricos que habían comprobado la relación entre los

comportamientos que reconocían las personas y las estimaciones que hacían de esas conductas en sus semejantes. Por ejemplo, Katz y Allport (1931) hallaron que la frecuencia con que los estudiantes reconocían que hacían trampas correlacionaba positivamente con la estimación subjetiva de que otros estudiantes también hacían trampas. Además, también constituyen un antecedente importante los supuestos teóricos de Jones y Davis (1965) y de Kelley (1967), que sostienen que cuanto más rara, antinormativa e inesperada sea una conducta, mayor será la tendencia a hacer atribuciones internas y personales sobre el actor que realiza dicha conducta.

HIPÓTESIS

Se plantearon dos hipótesis. En la primera se postula que las personas, cuando eligen entre dos conductas opuestas, estimarán que es más probable que las personas elijan la misma conducta que ellas, en vez de la contraria (la que han rechazado). En la segunda se anticipa que cuando se evalúan los rasgos de personalidad de una persona que elige una conducta diferente a la propia, en esa evaluación se recurre a causas disposicionales, es más extrema y se hace con más seguridad que cuando se evalúa a personas que optan por la misma conducta.

PARTICIPANTES

La muestra, de 320 estudiantes de la Universidad de Stanford, se repartió en 4 grupos de 80 personas, correspondientes a los distintos escenarios conductuales empleados.

MATERIALES Y PROCEDIMIENTO

Se utilizó un cuestionario en el que se presentaba una de las cuatro historias elaboradas para comprobar las hipótesis (supermercado, trabajo de curso, multa de tráfico y fondos del Congreso para un programa espacial). Todas ellas finalizaban con una situación en la que se tenía que

elegir entre dos alternativas opuestas. Los participantes de cada uno de los grupos leían una historia diferente y señalaban, a continuación, el porcentaje de sus compañeros que elegirían cada opción (la suma de ambos porcentajes debía ser 100). Una de las historias, la del supermercado, se presentaba de este modo en el cuestionario:

> Al salir del supermercado de su barrio un hombre bien trajeado le pregunta si le gusta comprar en ese establecimiento. Usted le responde, sinceramente, que sí, ya que, además de estar cerca, ese supermercado tiene buenos alimentos y precios razonablemente baratos. El hombre le informa de que su comentario se ha filmado con una cámara de vídeo y le pide que firme una autorización para poder utilizarlo en un anuncio de televisión que el supermercado está preparando.

A continuación se formulaban dos cuestiones:

> ¿Qué porcentaje de sus compañeros estima que firmarían la autorización?
> ¿Qué porcentaje de sus compañeros estima que rehusarían firmarla?

Después de responder, los participantes debían indicar qué elección habrían hecho ellos, así como en qué medida las personas que coincidían con su elección y las personas que eligieran la opción opuesta poseían 4 rasgos de personalidad. Para esta última medida dependiente, el rango de la escala iba de +50 (Seguro que tiene ese rasgo más que la media de las personas de mi misma edad y sexo) hasta –50 (Seguro que tiene ese rasgo menos que la media de las personas de mi misma edad y sexo), con un punto 0 que señalaba que tenía ese rasgo como la media de las personas. Obsérvese que no se trata de cuatro condiciones experimentales, ya que lo que pretenden los autores es comprobar si se cumplen sus hipótesis en cada una de las situaciones por separado y consideradas en conjunto. En realidad se trata de un diseño intragrupo de 2 (Alternativas a las que respondería el participante: A *vs.* B) × 2 (Alternativas a las que, en opinión de los participantes, responderían los demás: A *vs.* B).


"SEGURO QUE NADIE VA A PRESTARSE A HACER ESTE TIPO DE ANUNCIO".
"NO GRACIAS, NO QUIERO SALIR EN EL ANUNCIO".
SUPERMERCADO


"SEGURO QUE LA MAYORÍA DE LAS PERSONAS ESTÁN ENCANTADAS DE SALIR EN EL ANUNCIO".
"SÍ. ENCANTADO DE SALIR EN EL ANUNCIO. LE FIRMO LA AUTORIZACIÓN."
SUPERMERCADO

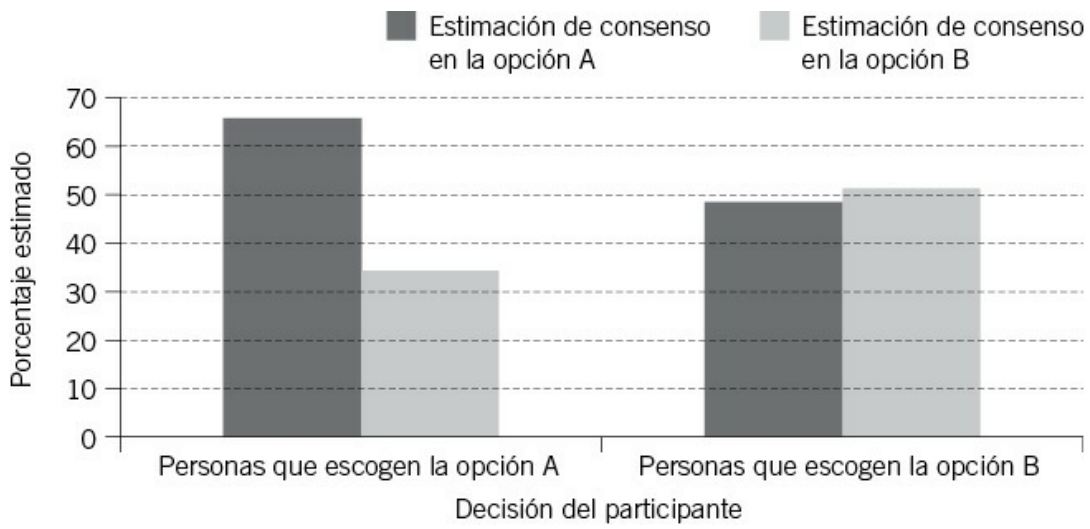


Gráfico 4.4 Porcentaje de consenso estimado para el conjunto de las historias.

RESULTADOS

Los resultados apoyaron la primera hipótesis, tanto en cada una de las historias como en la combinación de las cuatro en un único índice. Esto es, las personas, cuando eligen entre dos conductas opuestas, están convencidas de que la mayoría hubiese elegido la misma conducta que ellas, en vez de la contraria (la que han rechazado). Por ejemplo, en el escenario del supermercado, los participantes que decidieron firmar la autorización (A) creyeron que el 75,6% de sus compañeros la firmarían frente al 24,4 que no la firmarían. En conjunto, los datos de las cuatro historias muestran diferencias estadísticamente significativas, $F_{(1,312)} = 49{,}1$; $p < 0{,}001$). Además, no se encontró un efecto de interacción entre la elección de los participantes × tipo de historia, $F_{(1,312)} = 1{,}37$; $p > 0{,}10$ (ver gráfico 4.4 para el conjunto de los resultados).

Respecto a la segunda hipótesis, el patrón de respuestas fue también en la dirección propuesta. Los participantes hicieron inferencias de personalidad más seguras y más extremas cuando evaluaron a las personas que eligieron la opción opuesta a la suya (la que creían minoritaria), que

cuando evaluaron a las que eligieron lo mismo que ellos. Estas diferencias fueron significativas para la suma de las cuatro historias ($F_{(1,312)} = 37,4$; $p < 0,001$), para la del supermercado ($F_{(1,78)} = 17,27$, $p < 0,001$) y para la del trabajo de clase ($F_{(1,78)} = 21,83$; $p < 0,001$). Y solo resultó marginalmente significativa para la de la multa de tráfico ($F_{(1,78)} = 3,18$, $p < 0,10$) y no significativa para la historia del programa espacial, $F_{(1,78)} = 1,81$; $p > 0,10$.

CONCLUSIONES

En este experimento se comprueba el sesgo de falso consenso. Es decir, que las personas tienden a creer que su comportamiento es el que haría la mayoría de la gente. Además, cuando consideramos rara o minoritaria la conducta de los otros (bajo consenso) se buscan explicaciones en los rasgos de personalidad de los actores y se hacen atribuciones más firmes. Los resultados de esta investigación confirman las diferencias en atribuciones actor-observador (Jones y Nisbett, 1972).

Es decir, la tendencia a atribuir la conducta de los otros (en este caso, de los que eligen una alternativa diferente) a características de personalidad en vez de a factores externos o situacionales. Asimismo, estos resultados son coherentes con las teorías de Jones y Davis (1965) y Kelley (1967), que señalan que las conductas atípicas o inesperadas provocan más inferencias, y más firmes, sobre las características del actor. Este sesgo afecta a múltiples aspectos de la vida cotidiana. Por ejemplo, tendemos a creer que las conductas desviadas que realizamos (p. ej., conducir después de beber) están extendidas en las personas similares a nosotros. Ello nos ayuda a justificar esa conducta y atribuirla a causas situacionales. Del mismo modo, se tiende a pensar que hay más personas que comparten nuestras opiniones sobre temas políticos o ideológicos que las que en realidad existen, y que los que tienen opiniones contrarias no las basan en el conocimiento de la realidad, sino en características de personalidad (p. ej., falta de inteligencia o de sentido crítico).

RESUMEN: Dra. Mercedes López Sáez.
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EXPERIMENTO 31

Efecto de *priming* subliminal

Bargh, J. A. y Pietromonaco, P. (1982): Automatic information processing and social perception: The influence of trait information presented outside of conscious awareness on impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 437-449. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿La información que recibimos externamente y de manera no consciente afecta a la percepción social? ¿La facilidad con la que una persona accede a una categoría influye en la selección e interpretación de la información social?

EL PROBLEMA

Diariamente los seres humanos estamos rodeados de innumerables estímulos sociales. Toda esta información que recibimos la procesamos mayoritariamente de forma inconsciente y puede influir en nuestro comportamiento. Ahora bien, queda por determinar si esa información no consciente activa categorías semánticas que influyen en cómo nos formamos impresiones de los demás.

ANTECEDENTES

Antes de esta investigación, Higgins, Rholes y Jones (1977, ver experimento 13) habían hallado que la exposición previa a determinados rasgos activaba las categorías vinculadas a esos rasgos e influía en el posterior procesamiento de la información. Srull y Wyer (1979) en un experimento similar hallaron que la activación de un rasgo no solo influía

en la evaluación de informaciones consonantes con ese rasgo, sino en otras semánticamente próximas a ese rasgo (ver experimento 14). Finalmente, Higgins y King (1981) habían argumentado que el *priming* semántico puede actuar de modo no consciente.

HIPÓTESIS

Si la activación previa y consciente de una categoría afecta a nuestra percepción social, ¿qué ocurrirá si llevamos a cabo la exposición a información de rasgos por debajo del umbral de conciencia?

PARTICIPANTES

108 estudiantes universitarios varones participaron en el experimento.

MATERIALES

El material empleado consistió en:

Estímulos de la tarea de vigilancia y 'priming'. A partir de 15 palabras hostiles extraídas de la investigación de Srull y Wyer (1979) y de 15 palabras sin significado hostil y frecuentes en la lengua inglesa que sirvieron como control, se elaboraron tres listas de 100 palabras. En la primera se repiten las palabras hostiles hasta llegar a 80. En la segunda, solo hay 20 palabras hostiles y se repiten las no hostiles hasta 80. En la tercera, las 100 palabras son no hostiles.

Descripción conductual. Esta consistió en un párrafo de doce frases en la que un personaje llamado Donald llevaba a cabo conductas algo hostiles (p. ej., «Un vendedor tocó en la puerta de su casa pero Donald no le quiso abrir. Además, él también me dijo que no iba a pagar el alquiler de la casa hasta que el casero no le pintara las paredes»).

Prueba de reconocimiento. Esta prueba estaba compuesta por 60 ítems

(15 palabras hostiles y 15 palabras control empleadas en la tarea de vigilancia y *priming*, 15 palabras hostiles nuevas y 15 palabras control nuevas).

Escala de rasgos. Se trata de un cuestionario compuesto por 12 ítems (6 hostilidad y 6 neutros). Los participantes indicaban su puntuación marcando sobre una escala de 10 puntos en qué medida esos rasgos describían a Donald.

PROCEDIMIENTO

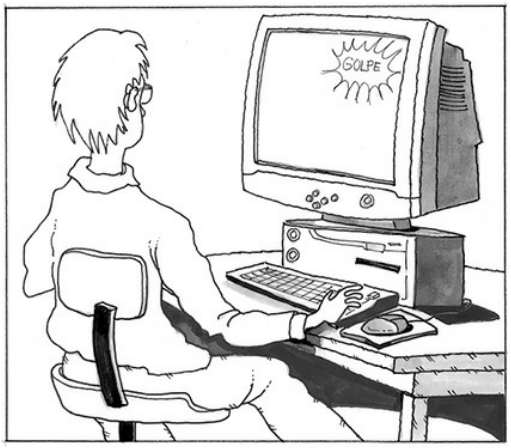
Los participantes fueron distribuidos en cubículos provistos de un monitor y asignados aleatoriamente a las tres condiciones de tarea: evaluar, probar o adivinar.

En la condición «evaluar», se pedía a los participantes que colaboraran en dos experimentos independientes. El primero correspondía a una tarea de vigilancia que requería que pulsaran una tecla a la izquierda o a la derecha del teclado, dependiendo de dónde apareciera un flash en el monitor. Lo que los sujetos no sabían era que los 100 flashes que se presentaban eran, de hecho, palabras presentadas durante 100 ms en cualquiera de las cuatro esquinas del monitor, seguidas de una secuencia de X durante otros 100 ms que servía para enmascarar las palabras. Para un tercio de los participantes en la condición «evaluar» 80 de estos flashes correspondían a palabras hostiles y el resto a palabras control (condición 80%). Para otro tercio solo 20 de estos flashes correspondían a palabras hostiles (condición 20%). Finalmente, para el último tercio ninguna palabra tenía significado hostil (condición 0%). En la segunda parte del experimento se pedía a todos los participantes que leyeran el relato sobre Donald. Al terminar, los participantes debían cumplimentar el cuestionario de los 12 rasgos, evaluando el comportamiento ambiguo de Donald en las escalas de 10 puntos.

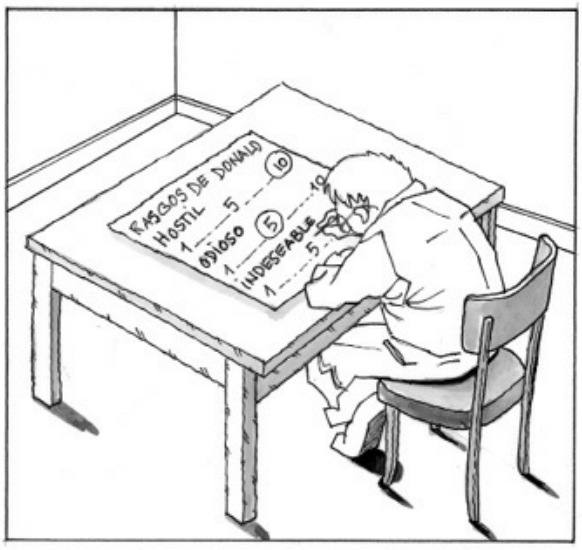
En la condición «probar», la primera tarea fue igual que la de «evaluar» pero sin la condición del 0%. Además, al finalizar, en lugar de presentar la descripción conductual de Donald y la escala de rasgos, se decía a los participantes que los flashes habían sido palabras y que su tarea

era reconocer las palabras que podían haber visto en el monitor. Para ello se les entregaba la prueba de reconocimiento.

Finalmente, en la condición *adivinar*, los sujetos fueron expuestos solo a la condición de 80% de palabras hostiles pero no debían pulsar la tecla de la derecha o la izquierda, sino adivinar las palabras que se presentaban como flashes.







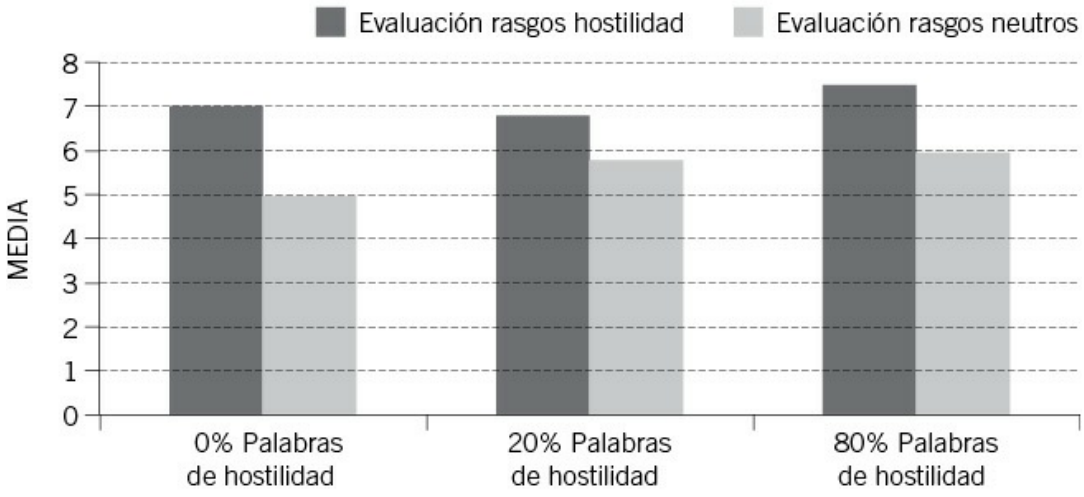


Gráfico 4.5 Media en la evaluación de Donald en los rasgos neutros y relativos a hostilidad según frecuencia de exposición subliminal.

RESULTADOS

Después de verificar con el grupo de «adivinar» y el de «probar» la

validez del procedimiento seguido con el grupo «evaluar» (p. ej., los sujetos en el cuestionario de memoria mostraron que no fueron conscientes a la exposición de palabras), se calculó la media de las puntuaciones en los seis rasgos de hostilidad y los seis rasgos neutros. Los participantes difirieron en la valoración de la hostilidad de Donald en función de la exposición subliminal a palabras relacionadas con la hostilidad ($F_{(2,149)} = 3{,}67$, $p < 0{,}03$). Esto no ocurrió con la evaluación de los rasgos neutros. Además, un análisis de comparación entre condiciones mostró que los expuestos a un 80% de palabras hostiles evaluaron más negativamente a Donald que los de las otras dos condiciones ($F_{(1,128)} = 4{,}15$, $p < 0{,}05$).

CONCLUSIONES

Esta investigación muestra que la activación de rasgos a nivel inconsciente ejerce un impacto significativo en la reducción de ambigüedad de la información. De este modo, y extrapolando este resultado a la sociedad, podemos afirmar que los estímulos sociales a los cuales las personas estamos expuestos a diario, aunque no sean procesados de forma consciente, afectan considerablemente a nuestros juicios.

RESUMEN: Eva Ariño Mateo.
Universidad de La Laguna (ULL)

EXPERIMENTO 32

Percepción estereotípica y profecía que se autocumple

Snyder, M., Tanke, E. D. y Berscheid, E. (1977): Social Perception and Interpersonal Behavior: On the Self-Fulfilling Nature of Social Stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*(9), 656-666.

OBJETIVOS

¿Qué impacto tienen los estereotipos en el desarrollo de las interacciones sociales? ¿Se comportan los estereotipos como profecías autocumplidas?

EL PROBLEMA

Los estereotipos sociales son ideas simples, ampliamente aceptadas por un grupo de personas y, la mayor parte de las veces, erróneas (p. ej., «todos los políticos son unos ladrones»). Sin embargo, está demostrado que guían nuestra percepción, priorizando la información que los confirma y minimizando el impacto de la que los contradice, de tal manera que, cognitivamente, tienden a afianzarse (Tversky y Kahneman, 1973). Ahora bien, más allá de ser estructuras cognitivas, ¿tienen los estereotipos impacto sobre nuestro comportamiento en las interacciones sociales? En una situación dada, ¿hasta qué punto los estereotipos determinan nuestra manera de relacionarnos con el otro? Más aún, ¿en qué medida el estilo de relación que nosotros adoptemos influirá en la respuesta social del otro en dicha interacción?

ANTECEDENTES

Snyder y cols. (1977) analizaron el efecto del atractivo físico sobre el

comportamiento social. Según este estereotipo, las personas atractivas físicamente tienen rasgos de personalidad más positivos, siendo más sociables, interesantes, amables, sensibles, seguras, etc., que las personas que no son atractivas (Dermer, 1973; Krebs y Adinolphi, 1975).

HIPÓTESIS

Las hipótesis contrastadas en este experimento fueron dos. En primer lugar, en función del estereotipo, los hombres adoptarán un estilo de relación diferente, más cercano y sociable, cuando creen que se están relacionando con una mujer atractiva, y más distante y frío si creen que se relacionan con una mujer no atractiva. En segundo lugar, este comportamiento diferencial de los hombres modulará el estilo de relación de las mujeres, hasta llegar a confirmar el estereotipo.

PARTICIPANTES

En este experimento participaron 51 hombres y 51 mujeres, todos estudiantes universitarios de la Universidad de Minnesota.

DISEÑO

Se trabajó con un diseño de grupos al azar con dos tratamientos (Grupo: atractivo físico alto *vs.* atractivo físico bajo).

MATERIALES

El material experimental de esta investigación lo componían:

Información autobiográfica. Esta información se obtuvo de cada uno de los participantes antes de comenzar el experimento propiamente dicho. Para obtenerla, tanto hombres como mujeres respondieron a un cuestionario sobre aspectos biográficos y académicos.

Cuestionario de formación de impresión. Este cuestionario se elaboró a partir de los 27 rasgos empleados por Dion, Berscheid y Walster (1972) en su investigación sobre el estereotipo del atractivo físico (p. ej., inteligente, atractivo, amigable, confiable…).

8 fotografías de estudiantes universitarias, de las cuales 4 correspondían a mujeres consideradas atractivas y 4 a mujeres consideradas poco atractivas. Esta selección se hizo a partir de un estudio piloto previo.

Material de grabación y de audio.

PROCEDIMIENTO

Los participantes fueron citados por parejas formadas en todos los casos por un hombre y una mujer que no se conocían previamente. Para asegurar que no se veían ni se habían visto antes del experimento, entraban por puertas distintas y se sentaban en dos cabinas independientes. Una vez allí, a los participantes se les decía que su tarea consistiría en mantener una conversación telefónica con otro estudiante de psicología. Para no despertar sospechas, se les decía que el objetivo del estudio era investigar los procesos por los que las personas nos familiarizamos unas con otras por medio de una conversación telefónica. A continuación, se les pedía que respondieran a un cuestionario sobre datos biográficos y académicos. Con la excusa de facilitar la interacción, esos datos se entregaban a la pareja con la particularidad de que los hombres recibían, además, una foto que supuestamente pertenecía a la mujer con la que habrían de interactuar. Obviamente, las fotos no se correspondían con la persona que estaba al otro lado del teléfono (aunque los participantes creían que sí). De este modo se inducía el estereotipo del atractivo físico femenino (para la mitad de los participantes la foto correspondía a una mujer atractiva y para la otra mitad no atractiva). Las mujeres no supieron que los hombres disponían de esa foto. Antes de comenzar la interacción, los hombres respondían al Cuestionario de formación de impresión para evaluar en qué medida la imagen que se habían hecho de su pareja se ajustaba al

estereotipo de la persona atractiva (o no atractiva).

A continuación, la pareja iniciaba una conversación telefónica no estructurada de 10 minutos que, con el consentimiento previo de los participantes, era grabada y, posteriormente, analizada por jueces independientes. Para finalizar, los hombres volvían a responder el Cuestionario de formación de impresión.





RESULTADOS

Un grupo de jueces independientes y ciegos a las hipótesis de investigación y las condiciones experimentales oyeron las grabaciones y puntuaron a las mujeres en las escalas bipolares del Cuestionario de formación de impresión, así como en 14 escalas adicionales (p. ej., ¿En qué medida la conversación de esta persona es íntima? ¿Cuánto ha disfrutado esta persona en la conversación?). Un segundo grupo de jueces

llevó a cabo un proceso similar con las grabaciones de los hombres.

El primer análisis se realizó con las respuestas al Cuestionario de formación de impresión que los hombres respondieron antes de la interacción. Los resultados mostraron que los hombres asignados al grupo «atractivo físico alto» percibían a la mujer de la que solo tenían la información biográfica y la foto, más sociables, cercanas, cómodas, seguras y divertidas que las chicas del grupo «atractivo físico bajo» ($F_{(34,3)} = 10{,}19$, $p < 0{,}04$).

Para determinar si se había producido confirmación conductual, los registros de los jueces atendieron a aquellas conductas que correspondían a la información estereotípica que habían remarcado los hombres en el cuestionario de formación de impresiones. Es decir, se trató de comprobar si el comportamiento de las mujeres era una respuesta a la activación del estereotipo de mujer atractiva *vs.* no atractiva de los hombres al interactuar con ellas. El análisis multivariado de la varianza relativo a los 21 rasgos estereotípicos y las 14 escalas adicionales reveló que el comportamiento de las mujeres de la condición «atractivas» había sido completamente diferente al de las mujeres de la condición no atractivas, $Fm_{(35,2)} = 40{,}003$, $p < 0{,}025$. Por tanto, no solo los hombres se habían comportado de modo diferente ante las mujeres atractivas y las no atractivas, sino que el comportamiento de las mujeres se había ajustado a esa diferenciación al relacionarse con los hombres.

CONCLUSIONES

Los datos de este experimento muestran que la activación del estereotipo asociado al atractivo físico determinó el tipo de interacción que los participantes establecieron entre sí. Los autores sugieren que, como consecuencia de la activación previa del estereotipo, los chicos adoptaron un estilo de relación diferente que hizo que sus parejas se relacionaran con ellos confirmando dicho estereotipo (con independencia de si el estereotipo era absolutamente falso: una vez formados los grupos experimentales, se verificó que entre las chicas de ambos grupos no existían diferencias significativas en cuanto a su atractivo físico, rasgos de

personalidad y niveles de autoestima). Por tanto, los autores afirman que el estereotipo asociado al atractivo físico funcionó generando una profecía autocumplida.

APLICACIÓN

Este estudio llama la atención sobre dos aspectos relevantes. Primero, la relación que existe entre los procesos cognitivos como, por ejemplo, los estereotipos sociales, las creencias, etc., y nuestro comportamiento. Segundo, pone de manifiesto que cuando nos relacionamos, se establece una coordinación o «ajuste de sintonía» entre los miembros de la interacción, es decir, nuestra manera de relacionarnos con el otro modula su comportamiento y viceversa, la manera en que el otro interactúa con nosotros modifica nuestra forma de responder. Llama la atención que, en una interacción dada, factores de tipo situacional tengan más peso que otros de carácter disposicional, como las características de personalidad.

RESUMEN: Dra. Yurena Morera Cáceres.
Universidad de La Laguna (ULL)

5. Percepción de grupos

Gracias a un profuso número de investigaciones sobre los procesos de percepción social, nuestra comprensión de los fenómenos intergrupales se ha vuelto muy rica, compleja y fructífera. En el centro de todo este desarrollo se encuentran dos procesos fundamentales y una teoría central, sin los cuales la Psicología Social moderna de las relaciones intergrupales sería prácticamente imposible de concebir. Nos referimos a los procesos de categorización social y estereotipia y a la teoría de la identidad social.

1. Categorización social

Los seres humanos organizamos el mundo en categorías, y este hecho determina nuestra manera de percibir los elementos que forman parte de la realidad social. En uno de los experimentos más famosos sobre categorización social, realizado en 1963 por Tajfel y Wilkes (EXPERIMENTO 33), se halló que cuando se impone una clasificación categorial a una serie de estímulos, y esta clasificación correlaciona con los cambios en una dimensión cuantitativa, se exageran las diferencias entre estímulos pertenecientes a las diferentes clases (diferenciación intercategorial), y se incrementa la

semejanza percibida entre los elementos de una misma clase (asimilación intracategorial). Desde entonces, se han llevado a cabo numerosas investigaciones con el fin de extrapolar los resultados hallados por Tajfel y Wilkes al ámbito de las relaciones intergrupales (para una revisión, véase McGarty, 1999; Oakes, 2001). En ellas se ha constatado repetidamente que los ejemplares de grupos sociales se perciben más homogéneos cuando forman parte del mismo grupo social, y más diferentes cuando pertenecen a categorías sociales distintas. Un ejemplo de este tipo de estudios es el llevado a cabo en 1978 por Taylor, Fiske, Etcoff y Ruderman (EXPERIMENTO 34), quienes estaban interesados en identificar cuáles eran las bases cognitivas de la discriminación intergrupal. En esta investigación, los autores partieron de la idea de que para que se produzca la estereotipia previamente debe producirse una categorización. De acuerdo con su hipótesis, los perceptores utilizarían características sociales tales como la raza y el género para categorizar a las personas en diferentes grupos, y esto sería especialmente probable cuando los atributos fueran altamente distintivos y novedosos en el contexto social de interacción. A través de un procedimiento experimental muy innovador, conocido como el paradigma de *Quién dijo qué*, confirmaron su hipótesis: como consecuencia del proceso de categorización social, los perceptores minimizan las diferencias entre miembros de la misma categoría, mientras que se acentúan

las diferencias entre miembros de distintas categorías. Esta investigación puso de manifiesto el impacto que tienen los procesos de categorización en la forma en que procesamos la información social.

2. Teoría de la identidad social

Siguiendo los pasos iniciados con el estudio de la categorización social, en 1971 el equipo de investigación liderado por Henry Tajfel publicó sus estudios en torno a una nueva línea de investigación a la que denominaron «paradigma del grupo mínimo». La idea que subyace a este nuevo paradigma es que si las personas son distribuidas en grupos según un criterio completamente irrelevante, una vez aceptada esta pertenencia grupal, tratarán de favorecer a su propio grupo frente al otro, a pesar de que la asignación a los grupos haya sido prácticamente arbitraria. El artículo más relevante en esta línea fue el presentado por Tajfel, Billig, Bundi y Flament (1971). Utilizando el paradigma del grupo mínimo, concluyeron que, incluso cuando se dan las condiciones mínimas de pertenencia a un grupo social, las personas dirigen sus acciones a favorecer a su propio grupo en detrimento del exogrupo. Lo más sorprendente de sus hallazgos fue que, en escenarios en los que no están implicados los intereses de los individuos y en los que existe la posibilidad de maximizar el beneficio total del propio grupo, las personas prefieren renunciar a esta

posibilidad y elegir comportamientos destinados a incrementar las diferencias entre los beneficios del endogrupo y del exogrupo (EXPERIMENTO 35). Esta investigación y otras muchas fueron el germen de la teoría de la identidad social, uno de los pilares teóricos fundamentales de la Psicología Social (Tajfel, 1978; Tajfel y Turner, 1979). La idea central de esta teoría es que los individuos tienen una necesidad inherente de autoestima positiva. Por ello, cuando se autocategorizan como miembros de un grupo social, y su identidad social se vuelve saliente, la necesidad de una autoestima positiva se convierte en la necesidad de una evaluación social positiva. Desde su desarrollo, la teoría de la identidad social ha impulsado una prolífica actividad investigadora, que continúa en nuestros días abriendo nuevas áreas y focos de interés (Turner y Reynolds, 2001).

3. Procesos de estereotipia

Walter Lippmann introdujo el término estereotipo en el campo de las ciencias sociales en 1922, para referirse a las imágenes que almacenamos en nuestra mente y con las que se simplifica nuestra manera de pensar sobre los grupos humanos. Desde entonces, los psicólogos sociales han investigado prácticamente todas las facetas relacionadas con el proceso de estereotipia y sus efectos.

Sorprendentemente, la investigación psicosocial se ha

centrado relativamente poco en el contenido de los estereotipos y, en su lugar, ha focalizado sus esfuerzos en el estudio de las estructuras y procesos de estereotipia (Operario y Fiske, 2001). Desde los primeros estudios de Katz y Braly (1933), en los que se presentaban listados de adjetivos y se analizaba la homogeneidad con la que se atribuían a determinados grupos sociales, comenzó a gestarse un debate en torno a la ambivalencia del contenido de los estereotipos, ya que se constataba que la imagen estereotípica de los grupos sociales no solo recogía adjetivos negativos, sino que también integraba elementos positivos. Interesados por este hecho, Fiske, Xu, Cuddy y Glick (2002) postularon que la ambivalencia reflejaba las características de las relaciones estructurales entre los grupos, determinadas, por una parte, por el estatus relativo de los grupos, y, por otra, por la condición de interdependencia entre ellos. Sus investigaciones permitieron concluir que el estatus relativo predice el grado en que un grupo es percibido en términos de competencia-incompetencia, y la interdependencia predice la medida en que el grupo se percibe como cordial o sociable. Esta investigación sitúa a la competencia y la sociabilidad como las dimensiones centrales en torno a las cuales se aglutinan los rasgos que conforman el estereotipo de cada grupo social, y permiten explicar la existencia de un sistema de creencias ambivalente (EXPERIMENTO 36).

La investigación sobre el contenido del estereotipo ha

concluido también que los roles desempeñados por diferentes categorías sociales son una fuente importante de la que se nutren los estereotipos. Una investigación muy popular, llevada a cabo por Hoffman y Hurst en 1990, da cuenta de este fenómeno (EXPERIMENTO 37). Trabajando con grupos ficticios a los que se asignaron roles tradicionalmente masculinos o femeninos, estos autores encontraron que la existencia de roles desigualmente distribuidos entre dos grupos actuaba como detonante de la asignación de rasgos estereotípicos acordes con dichos roles. Encontraron, además, que el deseo de racionalizar o explicar las correlaciones existentes entre las categorías y los roles sociales incrementaba la formación de estereotipos en los grupos. De esta forma, los roles sociales aparecen como un potente germen de estereotipos grupales.

Los psicólogos sociales no solo han investigado el contenido del estereotipo, sino también el modo en que los seres humanos manejamos la información estereotípica y cometemos sesgos en el procesamiento de nueva información. Algunos de los sesgos más ampliamente estudiados son el heurístico de disponibilidad, el heurístico de representatividad, el heurístico de anclaje y las correlaciones ilusorias. En este capítulo presentamos la investigación pionera llevada a cabo por Hamilton y Gifford (1976), en la que se puso a prueba la correlación ilusoria: ante dos sucesos distintivos, tales como pertenecer a un grupo minoritario y realizar una conducta negativa, las

personas sobrestiman la co-ocurrencia de estos dos hechos. Este estudio demostró que la sobrevaloración del grado de co-ocurrencia de dos eventos —pertenencia grupal y acción negativa—, es un mecanismo que ayuda a explicar los procesos de estereotipia, y que más allá de las causas socioestructurales, existen mecanismos cognitivos implicados en la formación de estereotipos (EXPERIMENTO 38).

Ahora bien, las ideas estereotípicas, ¿son inevitables? Una cuestión de gran relevancia en la investigación de las últimas décadas es si los estereotipos se activan de manera automática, y si esta automaticidad conduce inevitablemente a actitudes de prejuicio. El trabajo de Devine en 1989 fue pionero en este campo, y con él demostró que la activación de imágenes estereotípicas de los grupos sociales se produce incluso cuando las personas no comparten este tipo de creencias (EXPERIMENTO 39). A pesar de ello, las personas con bajos niveles de prejuicio son capaces de involucrarse en procesos controlados, cuyo objetivo es censurar e inhibir la información negativa activada automáticamente.

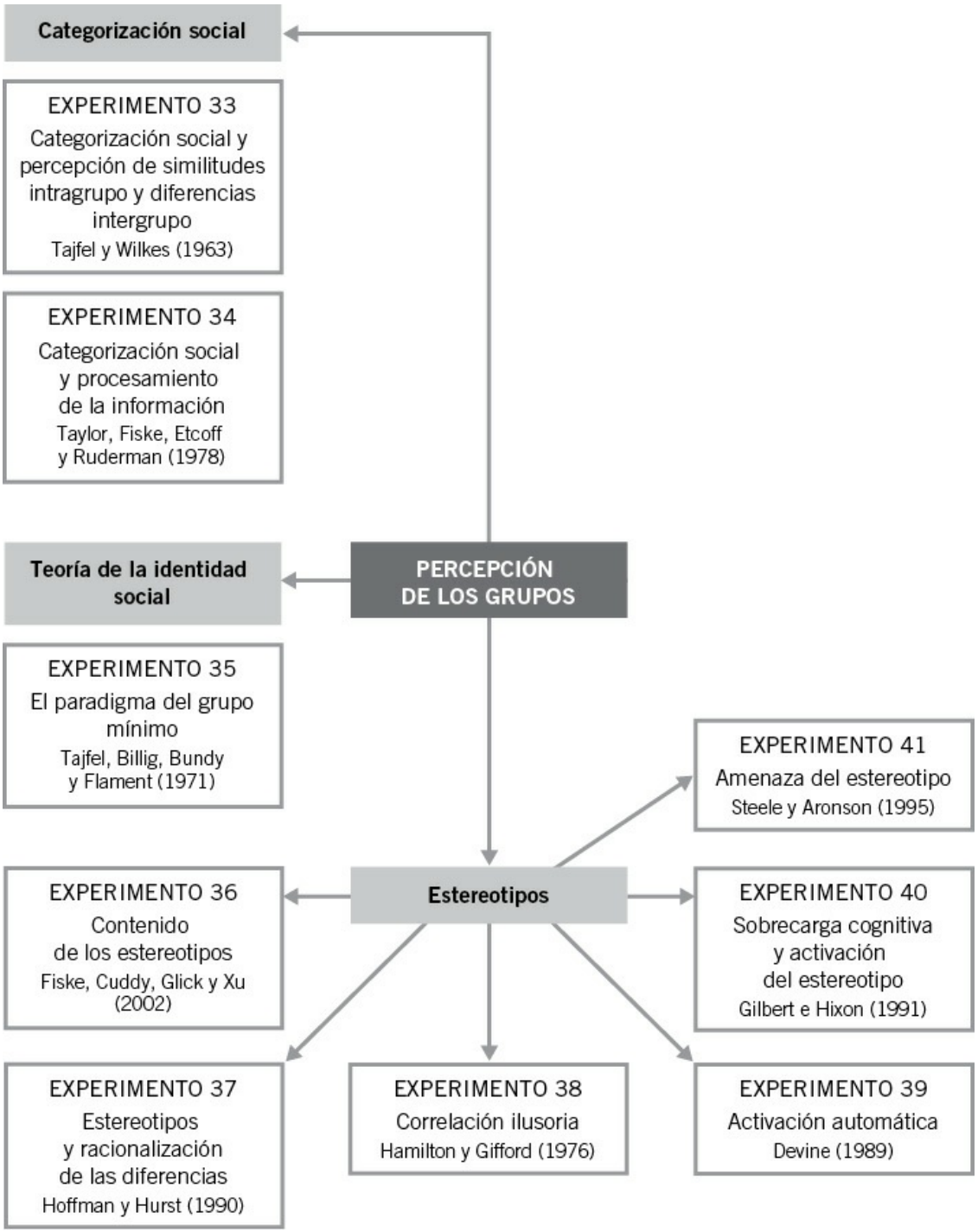
Tras los trabajos de Devine, otras investigaciones continuaron explorando cómo funciona la activación y aplicación de los estereotipos en los procesos de interacción social. Un ejemplo de este tipo de estudios fue el llevado a cabo por Gilbert y Hixon en 1991. Su investigación analizó el efecto que tiene la sobrecarga cognitiva en la aparición y

aplicación de los estereotipos, atendiendo al papel fundamental que desempeña el momento en el que ocurre la carga cognitiva. Los autores hallaron que los procesos de estereotipia no se producen siempre, de manera inevitable, sino que se encuentran condicionados por elementos contextuales que afectan al perceptor (EXPERIMENTO 40). A partir de esta investigación, en los últimos años se ha profundizado notablemente en el análisis del papel del contexto en la activación de estereotipos y de medidas de prejuicio implícito, atendiendo tanto a factores del perceptor como del objeto percibido (Blair, 2002).

La existencia de estereotipos no solo condiciona al perceptor, sino también a las víctimas del estereotipo. Las personas que pertenecen a minorías estigmatizadas son conscientes de que otros pueden juzgarlas y tratarlas de manera estereotípica, y así, en tareas que realmente les importan, manifiestan sentimientos de preocupación porque a través de su conducta se confirme el estereotipo que pesa sobre ellas. El primer estudio en el campo de la amenaza del estereotipo fue llevado a cabo por Steele y Aronson (1995), y en él encontraron que los miembros de grupos estereotipados pueden ser más vulnerables a cumplir con lo que establece su estereotipo simplemente por el hecho de tomar conciencia de la existencia de dicho estereotipo sobre su grupo de pertenencia. Desde entonces, la amenaza del estereotipo y, de manera más general, las consecuencias que tiene ser víctima del prejuicio, se ha convertido en un

importante foco de interés de la investigación psicosocial (EXPERIMENTO 41).

La comprensión de la percepción intergrupal implica atender a múltiples niveles de análisis, para poder apreciar su complejidad y apresar su universalidad. Desde la primera aproximación de Lippmann en 1922, los avances en la teoría y la investigación han permitido desentrañar las claves fundamentales del procesamiento de información grupal, y los factores cognitivos, motivacionales y sociales que entran en juego para condicionar nuestra manera de percibir e interactuar con otros grupos sociales. La Psicología Social que conocemos no sería posible sin las contribuciones que teorías como la teoría de la identidad social y las teorías explicativas del funcionamiento de los estereotipos han desarrollado en los últimos cincuenta años.


Categorización social
EXPERIMENTO 33
Categorización social y percepción de similitudes intragrupo y diferencias intergrupo
Tajfel y Wilkes (1963)
EXPERIMENTO 34
Categorización social y procesamiento de la información
Taylor, Fiske, Etcoff y Ruderman (1978)
Teoría de la identidad social
PERCEPCIÓN DE LOS GRUPOS
EXPERIMENTO 35
El paradigma del grupo mínimo
Tajfel, Billig, Bundy y Flament (1971)
EXPERIMENTO 41
Amenaza del estereotipo
Steele y Aronson (1995)
EXPERIMENTO 36
Contenido de los estereotipos
Fiske, Cuddy, Glick y Xu (2002)
Estereotipos
EXPERIMENTO 40
Sobrecarga cognitiva y activación del estereotipo
Gilbert e Hixon (1991)
EXPERIMENTO 37
Estereotipos y racionalización de las diferencias
Hoffman y Hurst (1990)
EXPERIMENTO 38
Correlación ilusoria
Hamilton y Gifford (1976)
EXPERIMENTO 39
Activación automática
Devine (1989)

EXPERIMENTO 33

Categorización social y percepción de similitudes intragrupo y diferencias intergrupo

Tajfel, H. y Wilkes, A. L. (1963): Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology, 54*(2), 101-114.

OBJETIVOS

La categorización social, ¿modifica nuestra percepción de las dimensiones físicas? ¿Qué consecuencias tiene identificar dos grupos en la estimación que hacemos de las propiedades de los estímulos que pertenecen a esos dos grupos?

EL PROBLEMA

El propósito de los autores fue demostrar el origen cognitivo de los estereotipos, esto es, comprobar el papel de la categorización en la exageración de las diferencias percibidas entre los miembros de diferentes grupos sociales, y la exageración de las semejanzas percibidas entre los miembros de un mismo grupo social. Para ello, se valieron de un procedimiento que empleaba una asociación sistemática de dos etiquetas categoriales, A y B, con líneas que variaban en un continuo de longitud. Se trataba de determinar si en una serie de líneas, la clasificación en dos grupos A *vs.* B estaba directa y coherentemente relacionada con la estimación del tamaño de esas líneas. Es decir, si la identificación de una línea como A *vs.* B proporcionaba información suplementaria acerca de la relación de su magnitud con las magnitudes de los otros estímulos, pertenecientes a los grupos A o B.

ANTECEDENTES

Bruner y Goodman (1947) estudiaron las diferencias en la percepción de monedas (que variaban en tamaño y, paralelamente, en valor) y de discos de cartón (que solo variaban en su tamaño). Sus resultados mostraron que la diferencia percibida entre la moneda más grande y la más pequeña era mucho mayor que sus correspondientes en discos de cartón. Según Tajfel, es posible que esa sobrestimación no sea el producto de un proceso ingenuo de sobrestimación, sino que obedezca a un mecanismo más general de la percepción social.

HIPÓTESIS

Cuando los estímulos de una serie se diferencian en dos dimensiones de forma simultánea y congruente (las líneas más pequeñas son etiquetadas A y las más grandes B), se incrementa la discriminación entre las líneas A y las líneas B. Concretamente, se observará una acentuación de las diferencias percibidas entre los objetos pertenecientes a las categorías A y B y una minimización de las diferencias percibidas entre los estímulos que pertenecen a cada categoría (A y B). Cuando la clasificación no guarda una relación coherente con los cambios en la dimensión evaluada, no se producirá ningún efecto.

PARTICIPANTES

En la primera sesión del experimento (t1) participaron 61 estudiantes universitarios voluntarios, hombres y mujeres, de las universidades de Oxford, Westminster y Manchester. En la segunda sesión (t2) tomaron parte 54 de los 61 estudiantes, que intervinieron en las primeras sesiones.

DISEÑO

Se trata de un diseño experimental con una variable independiente intergrupo, la clasificación de los estímulos, que toma tres valores

(clasificación coherente, clasificación al azar y sin clasificar). Además, los autores llevan a cabo dos variaciones: a) presentación de los estímulos en orden sucesivo siguiendo su longitud (serie) *vs.* todos a la vez (simultánea); b) presentación en dos momentos temporales t1 y t2 una semana después. La variable dependiente es la estimación en centímetros de la longitud de las líneas.

Los autores llevan a cabo cuatro variaciones experimentales que analizan conjuntamente. Por un lado, los experimentos 1A y 2A que tienen lugar en t1 y que se diferencian por la forma de presentación de los estímulos (simultáneos *vs.* en serie). Por otro, los experimentos 1B y 2B que se realizan en t2 y varían por el número de presentaciones de los estímulos (6 *vs.* 11).

MATERIALES

Se empleó como estímulo una serie de ocho líneas individuales que formaban un continuo, que se incrementaba un 5% de longitud entre cada una de ellas. La longitud de las líneas variaba desde 16,2 cm (la línea más corta) hasta 22,9 cm (la línea más larga). Cada línea se presentaba dibujada en diagonal sobre una cartulina blanca de 63,5 × 50,8 cm. El tamaño del cartón era grande para minimizar el riesgo de que se pudieran destacar las diferencias entre líneas si se comparaban con el marco.

PROCEDIMIENTO

Los participantes se distribuyeron en tres grupos:

Grupo clasificado. A este grupo se le presentaron las líneas con una letra A o B superpuestas de forma estable y congruentes con el tamaño de las líneas. Las líneas cortas (de la 1 a la 4) tenían una letra A grande dibujada en el centro. Las líneas largas (de la 5 a la 8) tenían dibujada una B.

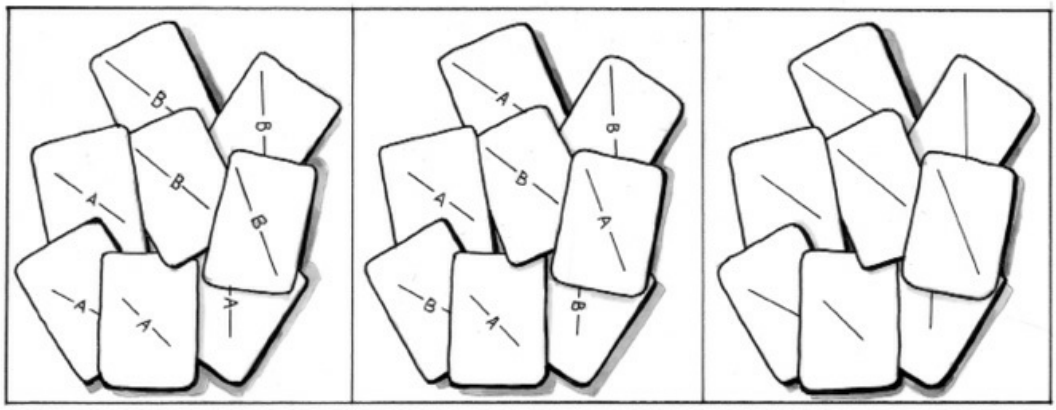
Grupo clasificado al azar. A este grupo se le presentaron las líneas con

una letra A o B superpuestas pero sin guardar relación con la longitud de las líneas. Las letras A y B eran asignadas al azar para cada línea.

Grupo sin clasificar. A este grupo se le presentaban las líneas sin ninguna etiqueta de clasificación.

En la condición de «Presentación en serie» se presentaban las líneas una a una en orden sucesivo, de la más pequeña a la más larga, y viceversa. Cada serie de ocho líneas se presentaba seis veces. A los sujetos se les pidió que juzgaran la longitud de las líneas en centímetros. En la condición de «Presentación simultánea», los estímulos se presentaban simultáneamente.

Los participantes repitieron el experimento una semana después.





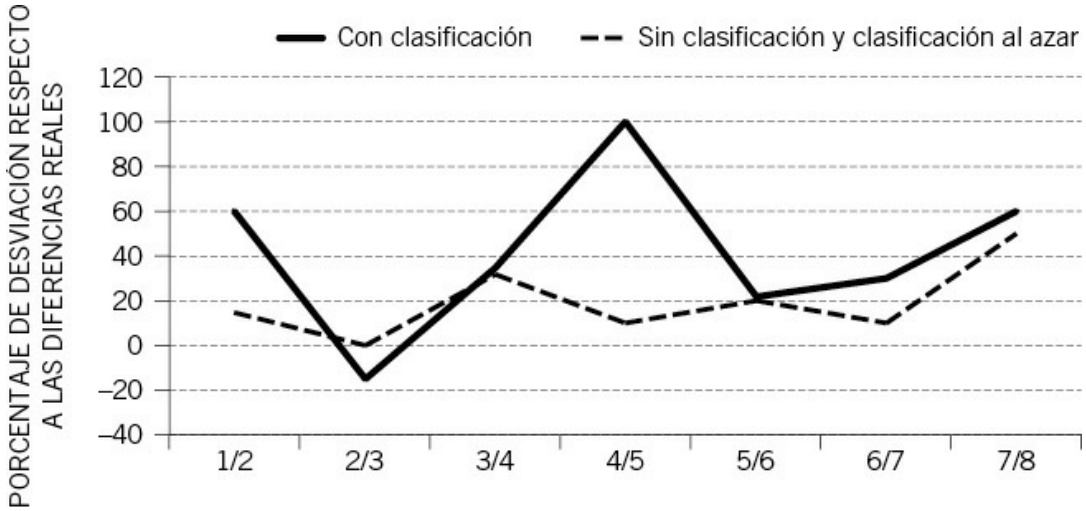


Gráfico 5.1 Comparación de las diferencias percibidas entre estímulos adyacentes en las cinco últimas presentaciones respecto a la diferencia real. Datos correspondientes a los dos experimentos realizados en t1.

RESULTADOS

El resultado más relevante del análisis de varianza de los experimentos en t1 mostró que los sujetos del grupo clasificado acentuaban significativamente las diferencias entre los estímulos de la categoría A y de la categoría B en las líneas que suponían la transición de una clase a otra (líneas 4 y 5), $F = 6{,}12$; $p < 0{,}025$. Esta diferencia también se observó en la segunda sesión (t2): con la experiencia repetida, también sobrestimaban la similitud de la longitud de las líneas dentro de la misma clase, en relación con las líneas que pertenecían a la misma categoría, A y B ($F = 4{,}40$; $p < 0{,}05$).

El efecto de presentación de los estímulos, sucesivo *vs.* simultáneo, no produjo diferencias en los resultados.

Cuando la clasificación no estaba relacionada con la longitud de las líneas (*Grupo clasificado al azar)*, no se produjo ningún efecto de acentuación, comportándose igual que el grupo sin clasificar.

CONCLUSIONES

Se comprueba que la clasificación intergrupal tiene los efectos pronosticados en la percepción de los estímulos físicos. La relación estable y predecible entre la clasificación y la magnitud física (la longitud de las líneas) lleva aparejado un aumento de las diferencias aparentes entre las clases construidas artificialmente, y una disminución de las diferencias entre los estímulos dentro de cada clase.

APLICACIÓN

Estos resultados se pueden aplicar a la percepción de las personas y, en concreto, al efecto que tienen las categorías sociales sobre las diferencias a veces imperceptibles entre los seres humanos. Por ejemplo, la característica física color de la piel es una dimensión que varía de forma continua de claro a oscuro. Si sobre esta variación continua se superpone la categoría cultural, distinción entre blancos y negros, es muy probable que se produzca el efecto de sobrestimación de las diferencias entre

blancos y negros y sobrestimación de las semejanzas en el grupo de los blancos y en el grupo de los negros.

RESUMEN: Dr. Santiago Yubero Jiménez.
Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

EXPERIMENTO 34

Categorización social y procesamiento de la información

Taylor, S. E., Fiske, S. T., Etcoff, N. L. y Ruderman, A. J. (1978): Categorical and contextual bases of person memory and stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 778-793. (Experimento 1).

OBJETIVOS

Aunque la categorización social es un instrumento útil, que nos permite manejar nuestro ambiente, tiene efectos secundarios negativos. Concretamente, hace parecer a todos los miembros de un grupo más similares entre sí de lo que serían si no estuvieran categorizados, y exagera las diferencias entre los grupos. Este experimento tiene dos objetivos: (1) comprobar si la etnia es una variable psicosocial relevante para categorizar a las personas, y (2) comprobar si al categorizar a las personas se percibe a los miembros de cada grupo muy similares entre sí y se incrementan las diferencias percibidas entre grupos.

EL PROBLEMA

Cuando las personas perciben a un grupo de individuos, en lugar de hacerlo como un conjunto de unidades singulares, lo categorizan en subgrupos atendiendo a variables psicosociales como pueden ser la etnia, el género o la edad. Este proceso de categorización social nos aporta información útil que suele pasar inadvertida y nos permite ignorar la información innecesaria. Sin embargo, tiene algunas consecuencias negativas. Concretamente, produce una minimización de las diferencias intragrupales y una acentuación de las diferencias intergrupales. Taylor *et al.* (1978) quieren mostrar cómo la etnia es una variable relevante que utilizan las personas para codificar la información social, con

independencia de las estrategias que utilicen para recordar dicha información.

ANTECEDENTES

Allport (1954) argumentó que las personas tienden a simplificar el modo en que se representan la realidad y ello lo consiguen gracias al uso de categorías. Estas categorías son socialmente significativas. Con estos precedentes distintos investigadores se han interesado por el estudio de la forma en la que procesamos la información social y generamos estereotipos (Allen y Wilder, 1975; Billig, 1973; Billig y Tajfel, 1973). Todas estas investigaciones han demostrado de forma consistente que categorizar a las personas, aunque se haga en una dimensión arbitraria, lleva al favoritismo hacia el endogrupo y a la discriminación del exogrupo.

Sin embargo, la aportación de Taylor *et al.* (1978), más que centrarse en las consecuencias motivacionales de la categorización social, consiste en centrarse en las bases perceptivas y cognitivas de dicho proceso.

HIPÓTESIS

Si las personas utilizan la etnia como criterio para categorizar a otras personas, tenderán a procesar y organizar la información de acuerdo con las diferencias entre grupos étnicos, con independencia de que el perceptor trate intencionadamente de recordar la información categorial o no. En consecuencia, las personas minimizarán las diferencias intragrupales y, por tanto, confundirán más la información intragrupal que la intergrupal. Además, se espera que los euroamericanos cometan más errores y confundan a unos afroamericanos con otros, en contraste con los errores de los afroamericanos respecto a los euroamericanos.

PARTICIPANTES

Participaron en la investigación 21 estudiantes blancos (euroamericanos)

de la escuela de verano de Harvard. Los participantes se dividieron según el sexo en proporciones aproximadamente iguales.

DISEÑO

Se trata de un diseño factorial 2 × 2 × 2. La primera variable independiente, intergrupo, fue el tipo de instrucción que recibían los participantes (control *vs.* memoria). La segunda variable independiente, intergrupo, fue el tipo de emparejamiento de fotos blancas y negras con las distintas sugerencias (forma A *vs.* forma B). La tercera variable, intragrupo, fue el tipo de error (interracial *vs.* intrarracial). La variable dependiente fue el número de errores cometidos.

MATERIALES

El material necesario para esta investigación consistió en una grabación sonora de la discusión que mantienen seis hombres; seis diapositivas correspondientes a los hombres que protagonizan la discusión (tres blancos y tres negros); y una hoja y seis fotografías de los hombres que llevaron a cabo la discusión.

PROCEDIMIENTO

A su llegada a la sala experimental, a los sujetos se les decía: «Vas a oír una grabación de la discusión que seis hombres mantienen sobre una campaña de publicidad de una obra de teatro. Para que te resulte más fácil separar las seis voces, te mostraremos fotos de estos hombres cada vez que hablen».

La conversación duraba alrededor de 15 minutos. A la mitad de los participantes se les decía que no debían atender a nada en particular, solo fijarse en la interacción del grupo en su conjunto y en las contribuciones de cada uno de los participantes (Condición control).

A la otra mitad se le pedía que atendiera a lo que decían los seis participantes, ya que al finalizar se les pediría que asociaran cada

sugerencia oída con la foto de la persona que la había dicho (Condición memoria).

Los sujetos observaron después una presentación de 15 minutos de diapositivas y grabaciones de un grupo de seis hombres que discutían sobre una campaña de publicidad. Cada participante hacía seis sugerencias específicas durante la discusión. Tres de las fotografías de los participantes eran afroamericanos y tres euroamericanos. Para controlar la asociación sugerencia-cara se contrabalanceó lo que decían los afroamericanos y los euroamericanos (forma A y forma B).

Al finalizar la presentación del debate se presentó a los participantes una hoja con fotografías de cada uno de los seis participantes numerados y todas las sugerencias escuchadas. Los participantes debían indicar qué persona había dicho cada una de las sugerencias.





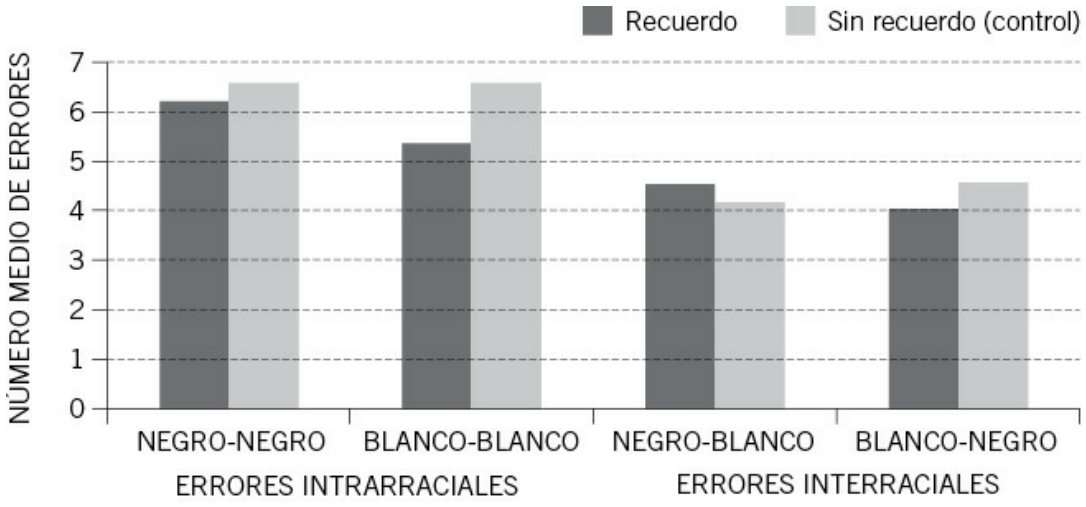


Gráfico 5.2 Tasa de errores en función de las condiciones experimentales

RESULTADOS

En primer lugar, se contabilizaron los errores intrarraciales, es decir, los que se producían al aplicar las sugerencias de un afroamericano a otro afroamericano (errores negro-negro) y las sugerencias de un euroamericano a otro euroamericano (errores blanco-blanco). A continuación se contabilizaron los errores interraciales, es decir, los que se producían al aplicar las sugerencias de un afroamericano a un euroamericano (errores negro-blanco) y las sugerencias de un euroamericano a un afroamericano (errores blanco-negro). Con estos datos, se llevó a cabo un ANOVA de 2 (Forma: A *vs.* B) × 2 (Tipo de instrucción: control *vs.* memoria) × 2 (Tipo de error: interracial *vs.* intrarracial). Los resultados mostraron solo un efecto principal significativo para el tipo de error, $F_{(1,19)} = 8{,}59$; $p < 0{,}01$. Concretamente, los errores intrarraciales ($M = 12{,}36$) fueron mayores que los errores interraciales ($M = 8{,}67$). Ningún otro efecto fue significativo. Además, se analizó la diferencia en los errores intrarraciales con el objeto de verificar si los euroamericanos cometían más errores en la categoría de los afroamericanos (errores negro-negro) que en la de los euroamericanos (errores blanco-blanco), pero los resultados no fueron significativos.

CONCLUSIONES

Las personas procesan la información sobre grupos sociales utilizando la raza como una forma de categorizar a los miembros del grupo y de organizar la información sobre ellos. Esta forma de procesar la información es independiente de que la persona trate intencionalmente de recordar la información o no. Como resultado de este proceso de categorización, las diferencias intragrupales se minimizan, mientras que las diferencias intergrupales se acrecientan.

APLICACIÓN

Si queremos intervenir en la reducción del prejuicio y la discriminación, es fundamental conocer los procesos de estereotipia que están íntimamente ligados a dichos procesos indeseables. En ese sentido, el conocer que la etnia es una variable socialmente significativa que surge de manera inmediata cuando categorizamos a los otros nos puede ayudar a desarrollar estrategias adecuadas para controlar o cortocircuitar dicha utilización.

RESUMEN: Dra. Verónica Betancor Rodríguez.
Universidad de La Laguna (ULL)

EXPERIMENTO 35

El paradigma del grupo mínimo

Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P. y Flament, C. (1971): Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, *1*(2), 149-178. (Experimento 2).

OBJETIVOS

¿Cuáles son las condiciones mínimas para expresar un comportamiento discriminatorio? ¿Por qué discriminamos en situaciones en las que no se espera ningún beneficio individual ni hay actitudes hostiles entre los grupos?

EL PROBLEMA

¿Cómo han sido posibles en la historia de la humanidad atrocidades como el genocidio? A diferencia de otras tradiciones que consideraban que la causa de la violencia entre los grupos había que buscarla en la competencia por los recursos o en sentimientos de amenaza, Tajfel y colaboradores exploran la posibilidad de que haya también implicados procesos sociocognitivos. La simple categorización de personas en diferentes grupos evoca respuestas de lealtad endogrupal y discriminación contra el otro grupo. En este experimento, los autores intentan localizar la «línea base» de la expresión de la discriminación favorable al propio grupo.

ANTECEDENTES

A pesar de que los estudios sobre el conflicto intergrupal y sus efectos en el comportamiento no eran muy frecuentes, las evidencias mostraban lo

fácil que era generar conductas discriminatorias y modificar las percepciones sobre el endogrupo y el exogrupo (Blake y Mouton, 1962; Sherif y Sherif, 1953). Investigaciones previas reflejaban cómo la división de un conjunto de personas en dos grupos de acuerdo con algún criterio no necesariamente relevante determinaba la aparición de estrategias discriminatorias a favor del endogrupo.

HIPÓTESIS

Se espera que los participantes favorezcan al endogrupo a través de lo que se conoce como estrategia de favoritismo endogrupal. Para poder expresar el favoritismo endogrupal, los investigadores presentaron a los participantes un sistema de matrices de reparto de dinero.

PARTICIPANTES

48 alumnos varones de una escuela estatal en la periferia de Bristol (Reino Unido).

MATERIALES

Para este experimento se emplearon 12 diapositivas a color, la mitad de las cuales reproducían cuadros pintados por P. Klee y la otra mitad por V. Kandinsky.

Además, para la tarea de reparto de dinero entre los miembros del endogrupo y del exogrupo, se elaboraron diferentes tipos de plantillas que permitían detectar la estrategia que adoptarían los participantes. Estas podían ser:

a) Máxima ganancia conjunta (MGC). Al escoger una alternativa en esta plantilla el investigador podía establecer que el participante se regía por el criterio de maximizar las ganancias de todos los participantes, independientemente de sus preferencias por Klee o por Kandinsky.
b) Máxima ganancia endogrupal (MGE). Con esta plantilla se puede

determinar si el participante quiere maximizar las ganancias de los miembros del propio grupo.

c) Máxima discriminación (MD). Esta plantilla muestra si las elecciones de los participantes buscan maximizar la diferencia entre el endogrupo y el exogrupo, incluso a costa de sacrificar un posible beneficio absoluto del endogrupo.

d) Justicia (J). Estrategia en la que los dos participantes reciben la misma ganancia.

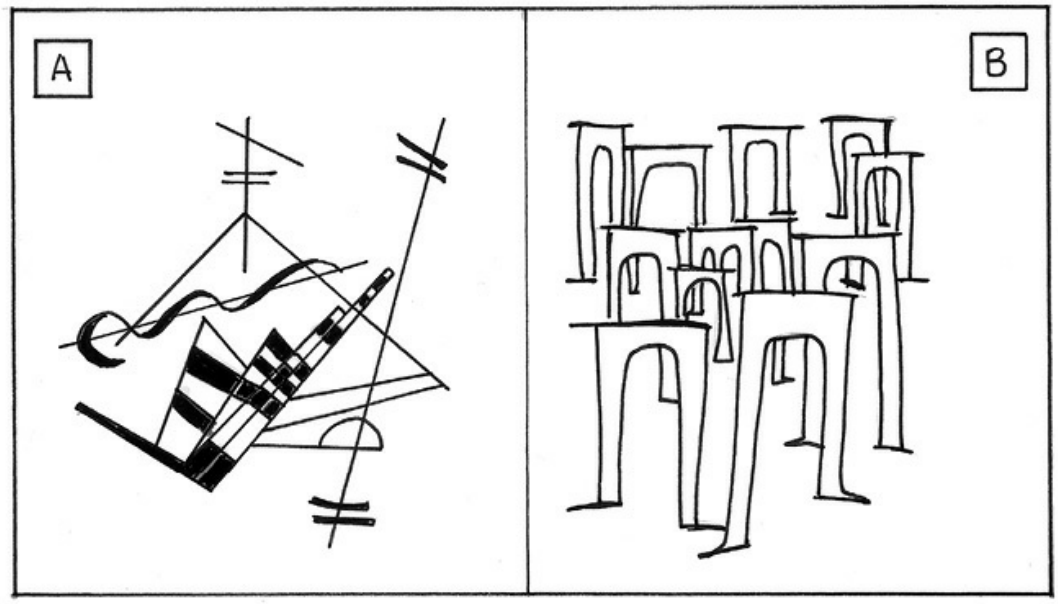
La matriz del ejemplo permite detectar la estrategia que subyace en la decisión del participante. Si este escoge dar 7 créditos al sujeto n.º 7 del endogrupo y 1 al n.º 13 del exogrupo, está optando por buscar la máxima diferenciación entre los grupos (MD). Si decide dar 13 créditos al miembro del endogrupo y 13 al del exogrupo está optando por un criterio de justicia (J). Finalmente, si opta por 19 al miembro del endogrupo y 25 al del exogrupo, está rigiéndose por conceder los máximos créditos al endogrupo (MGE) pero también la máxima ganancia conjunta (MGC).

Participante n.º 7 endogrupo	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Participante n.º 13 exogrupo	1	3	5	7	9	11	13	15	17	19	21	23	25
	↓ casilla de discriminación máxima						↓ casilla de justicia						↓ casilla de máxima ganancia conjunta

PROCEDIMIENTO

Se pidió a los participantes que expresaran sus preferencias acerca de cuadros atribuidos a dos pintores contemporáneos, P. Klee y V. Kandinsky, sin indicar a quién pertenecía cada uno. Posteriormente, y de forma arbitraria, se crearon dos grupos: el de los participantes que habían preferido a Klee y el de los que optaron por Kandinsky. Para los que eligieron a Klee, el endogrupo lo constituyen las personas que comparten esta misma elección y el exogrupo las que prefirieron a Kandinsky (a la

inversa para los que eligieron a Kandinsky). Una vez divididos, y sin que los participantes tuvieran contacto entre sí, se les hacía pasar a cubículos independientes y se les presentaban 40 plantillas con el objeto de distribuir a parejas de personas cierta cantidad de dinero. De estas parejas, los participantes solo sabían que una persona era de su endogrupo y otra de su exogrupo.



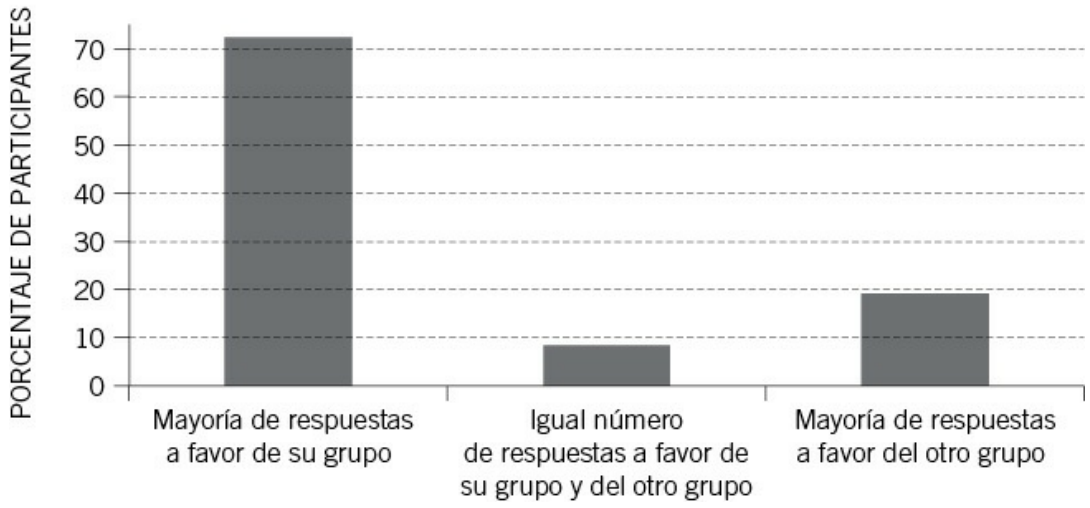


Gráfico 5.3 Porcentaje de participantes y la dirección de sus respuestas a partir de las respuestas a las plantillas de distribución de dinero.

RESULTADOS

El análisis de los resultados muestra que los participantes favorecieron sistemáticamente a los miembros del endogrupo en vez de adoptar un comportamiento de distribución equitativo de las recompensas (gráfico 5.3). Respecto a las estrategias de distribución del dinero se concluyó que: a) la máxima ganancia conjunta (MGC) no ejerció apenas influencia en las decisiones; b) la máxima ganancia endogrupal (MGE) fue importante, pero no tanto como el logro de un máximo de diferencia a favor del endogrupo (MD); c) la justicia fue una variable significativa y sirvió para moderar los excesos de favoritismo endogrupal.

CONCLUSIONES

Los datos demuestran que el simple hecho de categorizar a los demás como miembros del propio grupo (aunque sea respecto a criterios sin relevancia real) y miembros de otro grupo es suficiente para generar manifestaciones de discriminación.

APLICACIÓN

Estos resultados muestran que los procesos de discriminación intergrupal pueden darse sin necesidad de que existan conflictos de intereses entre los grupos. Además, contribuyeron notablemente al desarrollo de la teoría de la identidad social.

RESUMEN: Dr. F. Manuel Montalbán Peregrín.
Universidad de Málaga (UMA)

EXPERIMENTO 36

Contenido de los estereotipos

Fiske, S. T., Cuddy, A. J., Glick, P. y Xu, J. (2002): A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *82*, 878-902. (Experimento 1).

OBJETIVOS

El contenido de los estereotipos, ¿responde a principios sistemáticos o se trata de un conjunto de rasgos meramente azaroso? ¿Cuáles son las dimensiones comunes que sustentan el contenido de los estereotipos? ¿Construimos los estereotipos de los grupos atendiendo a unas pocas dimensiones centrales?

EL PROBLEMA

Los estereotipos constituyen el conjunto de creencias que compartimos sobre una categoría social determinada. Nos permiten organizar la información y explicar la realidad social de una manera sencilla, ahorrando recursos cognitivos. Los estereotipos son distintos para cada categoría social: hay estereotipos de grupos que gustan y hacen que se perciba a los miembros del grupo como amables o generosos, mientras que otros provocan reacciones negativas, percibiendo al grupo como amenazante o cruel. En esta investigación se pretende averiguar si existen dimensiones centrales sobre las que se construye el contenido de los estereotipos en las interacciones entre los grupos.

ANTECEDENTES

Los estereotipos son flexibles y hacen referencia a las características de los grupos sociales. Los estudios clásicos sobre el contenido del estereotipo (Katz y Braly, 1933) muestran cómo pueden cambiar a lo largo del tiempo, pero no si existen dimensiones subyacentes en las que se agrupan los rasgos estereotípicos. Hasta el momento, se consideraba que el contenido de los estereotipos no respondía a ningún tipo de patrón, sino que recogía una serie de atributos arbitrarios, sin ningún tipo de relación entre ellos. No obstante, numerosos trabajos sobre percepción intergrupal e interpersonal sugerían que algunas dimensiones eran altamente relevantes en la percepción social. Sobre estos hallazgos, Fiske, Xu, Cuddy y Glick (1999) construyeron un modelo preliminar sobre el contenido de los estereotipos, en el que consideraban que el contenido de los estereotipos refleja dimensiones separadas de agrado-desagrado y respeto-falta de respeto. Algunos problemas y críticas metodológicas a este estudio hicieron que los autores desarrollaran una nueva investigación en la que constataran sus hallazgos. Aquí se expone el primer estudio, el fundamental, de una serie de cuatro.

HIPÓTESIS

Fiske, Xu, Cuddy y Glick se proponen comprobar la existencia de un modelo del contenido de los estereotipos compuesto por dos dimensiones fundamentales: competencia y sociabilidad. Su hipótesis es que el contenido de los estereotipos es fruto de las relaciones sociales estructurales entre los grupos. Esto implica que se construirán estereotipos basados en la dimensión de competencia sobre aquellos grupos con los que se posean relaciones de estatus o poder, y se construirán estereotipos basados en la dimensión de sociabilidad sobre aquellos grupos con los que no se mantenga una relación competitiva. En concordancia, los autores sostienen que las personas realizamos una atribución mixta de competencia y sociabilidad, definida por el emparejamiento entre una baja puntuación en una dimensión junto a una alta puntuación en la otra (hipótesis del estereotipo mixto). De esta manera, la percepción positiva en una de las dos dimensiones se contrarresta con la percepción negativa en la otra dimensión, y esto permite a los individuos mantener favoritismo

endogrupal, ya que se mantiene una imagen del propio grupo con alta competencia y alta sociabilidad.

PARTICIPANTES

Participaron en este estudio dos muestras, una de estudiantes universitarios y otra de no estudiantes. Los estudiantes fueron 74 (50 mujeres, 23 hombres y 1 sin determinar), con una edad media de 19,4 años. Los participantes no estudiantes fueron 50 (25 mujeres, 13 hombres y 12 sin identificar) con una edad media de 35,2 años, en la mayoría de los casos familiares y amigos de los estudiantes.

MATERIALES

Se empleó un cuestionario desarrollado a partir de un estudio piloto previo, en el que se puntuaron 23 grupos en indicadores de sociabilidad, competencia, estatus y competición, sobre una escala de cinco puntos (1 = nada, 5 = extremadamente), partiendo de la siguiente instrucción: «No estamos interesados en sus creencias personales, sino en cómo piensa usted que los demás ven a estos grupos».

PROCEDIMIENTO

Los participantes completaron el cuestionario en una entrevista acerca de la percepción de los rasgos de los 23 grupos y las relaciones estructurales entre estatus y competición. Los estudiantes cumplimentaron los cuestionarios en grupos de 10 a 20 personas en media hora, en una clase libre, mientras que los participantes no estudiantes rellenaron los cuestionarios en sus propios domicilios.



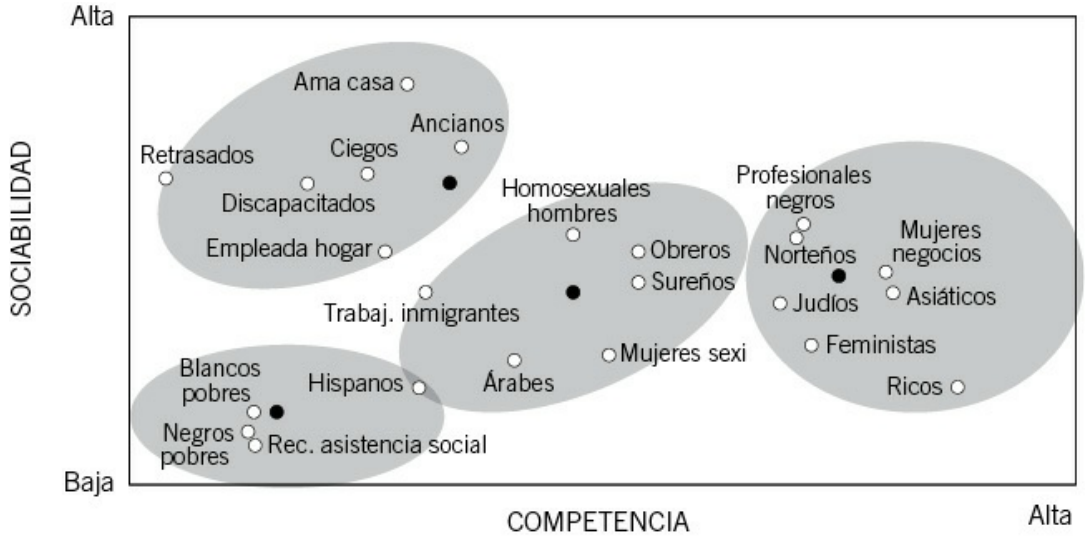


Gráfico 5.4 Modelo del contenido de los estereotipos para la muestra de estudiantes.

RESULTADOS

Los análisis factoriales realizados con las respuestas a los ítems relativos a las 23 categorías sociales produjeron entre 5 y 8 factores con valor propio superior a 1. Pero todos los grupos coincidieron en cinco factores básicos que aluden a competencia, sociabilidad, estatus, competición y cooperación (este último se eliminó de los análisis posteriores). Tras el análisis de las escalas de competencia y sociabilidad, los autores encontraron que estas dos dimensiones permiten diferenciar a los grupos en «clusters». Así, el espacio conformado por esas dos dimensiones permitió colocar cuatro agrupaciones («cluster») fundamentales que recogen a las 23 categorías. Una primera agrupación mixta (asiáticos, negros profesionales, mujeres de negocios, feministas, judíos, gente del norte y gente rica) que puntúa significativamente más alto en competencia que en sociabilidad; una segunda agrupación mixta formada principalmente por amas de casa, ciegos y personas mayores, que puntúa significativamente más alto en sociabilidad que en competencia; una tercera agrupación en la que se incluyeron negros pobres, blancos pobres y receptores de asistencia social, que puntúa significativamente más bajo tanto en competencia como en sociabilidad. Finalmente, una cuarta agrupación que incluiría obreros, sureños y homosexuales, en medio de ambas dimensiones que ni provoca rechazo ni es un «cluster» mixto. La significación de las diferencias de 17 de los 23 grupos entre ambas dimensiones muestra que 13 grupos tienen un estereotipo mixto predicho por su agrupación. Aunque encuentran alguna diferencia en función de la muestra (estudiantes-no estudiantes), la estructura de los cuatro «cluster» es estable.

CONCLUSIONES

Los autores encuentran en este primer estudio: 1) apoyo a la hipótesis dimensional sobre la utilidad de la competencia y de la sociabilidad para diferenciar los estereotipos de los grupos sociales (70% de los grupos); 2) la mitad de los grupos estudiados muestra, en la dirección de la hipótesis sobre la existencia de estereotipos mixtos, mayor puntuación en competencia que en sociabilidad o viceversa; y 3) se confirma, de forma parcial, la hipótesis de las correlaciones estructurales de la percepción de

competencia y sociabilidad, según la cual, la percepción de estatus social predice la percepción de competencia, mientras que la competencia percibida predice falta de sociabilidad.

APLICACIÓN

Los resultados de este trabajo demuestran que existe un contenido básico que diferencia cualitativamente los estereotipos y los prejuicios hacia grupos. Esto nos permite relacionar el prejuicio con las circunstancias sociales en las que aparece, haciendo hincapié en la forma en que la estructura social puede determinar el prejuicio.

RESUMEN: Dra. Encarnación Nouvilas Pallejá.
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EXPERIMENTO 37

Estereotipos y racionalización de las diferencias

Hoffman, C. y Hurst, N. (1990): Gender stereotypes: Perception or rationalization? *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*, 197-208. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿Por qué surgen y para qué sirven los estereotipos de género? ¿Se basan en diferencias observables en características de personalidad entre los sexos, o por el contrario obedecen a un intento de racionalizar la división sexual del trabajo?

EL PROBLEMA

Las personas tendemos a atribuir diferentes características de personalidad a mujeres y hombres. Esos rasgos que atribuimos a ambos géneros coinciden en gran parte con las características estereotípicas de roles sociales asociados al cuidado de la familia y del hogar (p. ej, afectiva, amable, paciente), por un lado, y asociados a empleos remunerados fuera del hogar (p. ej., asertivo, intelectual, racional), por otro. Hoffman y Hurst se preguntan a qué se debe que atribuyamos esos rasgos o características a ambos géneros, y los generalicemos a todos los hombres y las mujeres, con independencia de los roles que cada quien desempeñe.

ANTECEDENTES

Eagly y Steffen (1984) y Williams y Best (1982) ya habían señalado que se tiende a describir a los hombres como más «agénticos» (asertivos, independientes, aventureros, etc.) y a las mujeres en términos más

«comunales» (afectivas, agradables, empáticas, etc.). Ambas investigaciones habían enfatizado la influencia de los roles sociales desempeñados mayoritariamente por hombres (trabajos remunerados, guerreros, cazadores) y mujeres (cuidado del hogar y la familia), en la atribución de rasgos a uno y otro sexo. No obstante, estas investigaciones previas no explicaban por qué surgen esos estereotipos.

HIPÓTESIS

Hoffman y Hurst plantean la hipótesis de la *racionalización*, según la cual los estereotipos son un intento de justificar y explicar la división sexual del trabajo. Es decir, pensamos que las mujeres son las que suelen cuidar a sus hijas/os y, por tanto, deben ser por naturaleza más amables, sensibles y cariñosas que los hombres. Por su parte, los hombres son los que llevan los negocios y, por tanto, deben ser más independientes, racionales y competitivos que las mujeres. Específicamente, predicen que una situación hipotética (vida inteligente en otro planeta) en la que dos grupos desempeñen roles sociales diferenciados, como cuidadores o como trabajadores remunerados, dará lugar a la aparición de estereotipos de género, incluso cuando los miembros de uno y otro grupo no difieran en sus rasgos de personalidad.

PARTICIPANTES

48 mujeres y 32 hombres estudiantes de universidad.

DISEÑO

Se utilizó un diseño factorial de 2 (Tipo de categoría: biológica *vs.* no biológica) × 2 (Condición explicativa: buscar una explicación a los estereotipos *vs.* no buscar explicación).

MATERIALES

Se crearon 30 descripciones de personas que pertenecían a dos categorías o grupos ficticios: «Orintianos» y «Acmianos», habitantes de un planeta lejano. Se presentaba la descripción de un personaje en cada página, incluyendo una fotografía, el nombre del personaje, su grupo de pertenencia, el rol que desempeñaba (trabajador en la ciudad o cuidador infantil) y 3 características de personalidad: un rasgo agéntico (p. ej., ambicioso), un rasgo comunal (p. ej., sensible) y un rasgo neutral (p. ej., feliz). Por tanto, ambos grupos mostraban el mismo número de características de personalidad comunales (estereotípicamente femeninas) y agénticas (estereotípicamente masculinas).

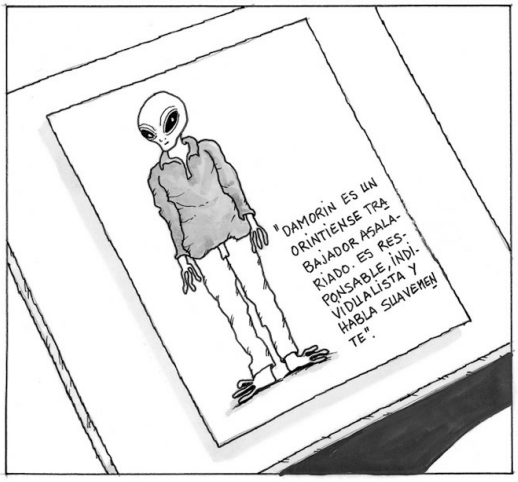
Aparte de varias medidas empleadas para verificar la eficacia de la manipulación experimental, los autores midieron la variable dependiente mediante un listado de rasgos seguidos de una escala de 0 a 9. Este listado incluía seis rasgos agénticos («ambicioso», «asertivo», «competitivo», «independiente», «abierto» y «seguro de sí mismo»), seis rasgos comunales («afectuoso», «emocional», «gentil», «altruista» «amable» y «comprensivo») y tres rasgos neutros de relleno («feliz», «realista» y «responsable»).

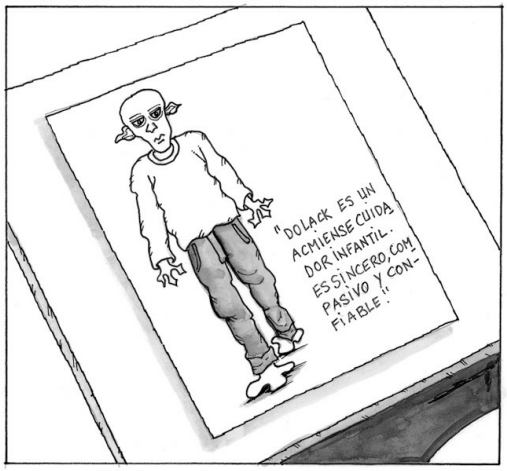
PROCEDIMIENTO

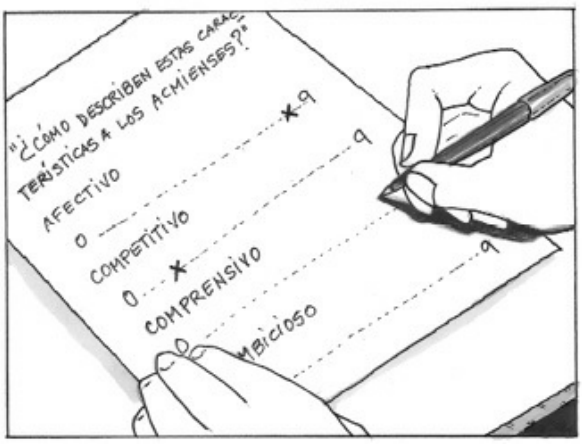
Los participantes leían una introducción general donde se describía a ambas categorías. A la mayoría de personajes «Orintianos» (12 de 15) se les describía como cuidadores de la familia y del hogar, mientras que a la mayoría de «Acmianos» (12 de 15) se les representaba como trabajadores remunerados fuera del hogar (otro grupo de participantes leía las descripciones opuestas). En cada grupo había 3 personajes que desempeñaban el rol contrario. A la mitad de participantes se les dijo que ambos grupos eran *razas* distintas (condición biológica), y a la otra mitad se les indicó que se trataba de *subculturas* distintas (condición no biológica). Se les informaba de que en ese planeta no existían hombres y mujeres, que todos eran del mismo sexo y se podían reproducir con cualquier otro individuo.

A continuación, a la mitad de participantes se les pedía que pensasen acerca de una razón por la cual Orintianos y Acmianos tendían a ocupar determinados roles sociales (condición explicación). A la otra mitad de participantes no se les pedía esta descripción (condición no explicación).

Finalmente, cada participante completaba el cuestionario con rasos estereotípicos para evaluar: a) los Orintianos en general; b) los Acmianos en general; c) los Orintianos cuidadores infantiles; d) los Orintianos trabajadores asalariados; e) los Acmianos cuidadores infantiles; f) los Acmianos trabajadores asalariados.







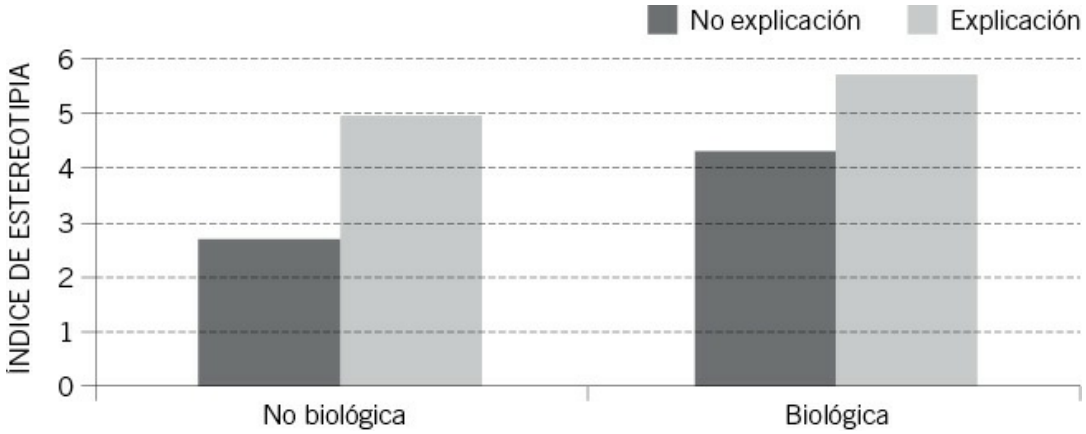


Gráfico 5.5 Índice de estereotipia general en función del tipo de categoría (biológica *vs.* no biológica) y de la condición explicativa (buscar una explicación a los estereotipos *vs.* no buscar explicación).

RESULTADOS

Con las respuestas a los seis cuestionarios de estereotipos se crearon índices de estereotipia de forma que, a mayor puntuación mayor grado de estereotipia. Es decir, las puntuaciones más altas indicaban que los participantes habían diferenciado más entre las dos categorías. Así, los

resultados mostraron que la categoría de trabajadores remunerados (análoga al grupo de hombres en nuestra sociedad), recibía una evaluación bastante diferente de la categoría de cuidadores infantiles (análoga a las mujeres), $F_{(1,\ 76)} = 139{,}20$, $p < 0{,}001$. Además, como se muestra en el gráfico 5.5, el efecto de estereotipia fue significativamente mayor en la condición en la que se pedía a los/as participantes que buscasen una posible explicación acerca de los roles desempeñados por ambas categorías, $M = 5{,}33$, que cuando no se les pedía que pensasen en una explicación, $M = 3{,}51$, $t_{(76)} = 2{,}44$, $p < 0{,}01$. No hubo diferencias significativas en función del tipo de categoría (biológica *vs.* no biológica).

CONCLUSIONES

Estos resultados muestran que las diferencias objetivas de personalidad entre hombres y mujeres no son necesarias para la formación de los estereotipos de género; basta con que exista una distribución de roles desigual entre los grupos para que surjan los estereotipos. Además, los estereotipos se incrementan cuando los participantes se esfuerzan en explicar los diferentes roles que desempeñan los miembros de ambas categorías sociales. Esto indica que, al menos en parte, la formación de los estereotipos se debe al deseo de racionalizar o explicar las correlaciones existentes entre las categorías y los roles sociales.

RESUMEN: Dra. Soledad de Lemus Martín.
Universidad de Granada (UGR)

EXPERIMENTO 38

Correlación ilusoria

Hamilton, D. L. y Gifford, R. K. (1976): Illusory Correlation in Interpersonal Perception: A Cognitive Basis of Stereotypic Judgments. *Journal of Experimental Social Psychology, 12,* 392-407. (Experimento 1).

OBJETIVOS

Las diferentes impresiones que los individuos tienen sobre los grupos mayoritarios y minoritarios, ¿podrían tener un trasfondo cognitivo? ¿Existen mecanismos cognitivos, independientes de causas socioestructurales, implicados en la formación de los estereotipos?

EL PROBLEMA

Los hechos poco comunes son distintivos. Cuando ocurre un evento o una situación que difiere de la norma, es muy probable que llame nuestra atención. Por ejemplo, en la sociedad española, ser inmigrante es menos común que ser español. De igual forma, ciertas conductas negativas, como robar o cometer un asesinato, también son hechos poco frecuentes. El ser inmigrante y cometer un crimen son, por tanto, eventos distintivos. ¿Qué ocurre cuando dos hechos distintivos coinciden en el tiempo? Los autores plantean que, en estos casos, los individuos percibirán una mayor asociación entre ellos, es decir, una correlación ilusoria.

ANTECEDENTES

Los estudios sobre la correlación ilusoria nacen en el seno de la Psicología Cognitiva. En un experimento pionero, Chapman (1967) presentó a los

participantes una lista con pares de palabras y después examinó cuáles eran los más recordados. Se encontró que cuando un par de palabras poseía un sello distintivo (p. ej., una palabra era más larga que el resto), los participantes pensaban que este había aparecido más veces.

Haciéndose eco de estos resultados, Hamilton y Gifford (1976) propusieron que la percepción social de los grupos minoritarios podría seguir un patrón similar. El hecho de que un grupo sea diferente al resto podría ocasionar que, cuando un miembro de este grupo realiza una conducta atípica, los individuos sobrestimen la ocurrencia de este «par de sucesos»; es decir, se podría pensar que existe una fuerte correlación entre la pertenencia grupal y la realización de dicha conducta.

HIPÓTESIS

Cuando dos hechos o eventos distintivos co-ocurren, los individuos tienden a percibir una mayor correlación entre ellos que cuando un hecho distintivo y uno no distintivo (o dos hechos no distintivos) lo hacen.

PARTICIPANTES

40 estudiantes formaron parte de este estudio (20 mujeres y 20 hombres).

MATERIALES

El experimento consistió en presentar a los participantes información de dos grupos distintos, el «Grupo A» y el «Grupo B». Los grupos eran ficticios, por lo que no tenían ninguna relación con algún grupo real. Cada grupo era descrito a través de los comportamientos que realizaban sus miembros. Dichos comportamientos podían ser positivos o negativos. A través de un estudio piloto, los investigadores seleccionaron 39 comportamientos, de los cuales 27 eran positivos y 12 negativos. Los investigadores seleccionaron un mayor número de comportamientos positivos que negativos porque buscaban que los comportamientos negativos fueran menos frecuentes y, por consiguiente, más distintivos

que los positivos.

La presentación final de los estímulos se hizo mediante diapositivas en las que aparecía la pertenencia grupal de una persona y el comportamiento que realizaba; por ejemplo, una diapositiva apuntaba: «John, un miembro del Grupo A, visitó a un amigo que se encontraba en el hospital». La manipulación crucial del experimento residió en la asignación de los distintos comportamientos a los grupos. Dado que se tenía el objetivo de examinar la percepción social de grupos mayoritarios y minoritarios, al Grupo A se le asignaron 26 comportamientos, mientras que al Grupo B se le asignaron solo 13. Por tanto, el Grupo B era minoritario y poseía una mayor distintividad que el Grupo A.

Por último, aunque existía un mayor número de comportamientos positivos que negativos, estos fueron asignados de forma proporcional a los dos grupos. El Grupo A fue descrito con 18 comportamientos positivos y 8 negativos. El Grupo B fue descrito con 9 positivos y 4 negativos. Así, aunque un grupo realizaba más comportamientos que otro, el ratio de comportamientos positivos y negativos realizados por los miembros de ambos grupos fue el mismo.

PROCEDIMIENTO

El experimento consistió en presentar a los participantes información de dos grupos distintos, el «Grupo A» y el «Grupo B». Los grupos eran ficticios, por lo que no tenían ninguna relación con algún grupo real. Cada grupo era descrito a través de los comportamientos que realizaban sus miembros. Dichos comportamientos podían ser positivos o negativos. A través de un estudio piloto, los investigadores seleccionaron 39 comportamientos, de los cuales 27 eran positivos y 12 negativos. Los investigadores seleccionaron un mayor número de comportamientos positivos que negativos porque buscaban que los comportamientos negativos fueran menos frecuentes y, por consiguiente, más distintivos que los positivos.

La presentación final de los estímulos se hizo mediante diapositivas en las que aparecía la pertenencia grupal de una persona y el comportamiento que realizaba; por ejemplo, una diapositiva apuntaba: «John, un miembro

del Grupo A, visitó a un amigo que se encontraba en el hospital». La manipulación crucial del experimento residió en la asignación de los distintos comportamientos a los grupos. Dado que se tenía el objetivo de examinar la percepción social de grupos mayoritarios y minoritarios, al Grupo A se le asignaron 26 comportamientos, mientras que al Grupo B se le asignaron solo 13. Por tanto, el Grupo B era minoritario y poseía una mayor distintividad que el Grupo A.

Por último, aunque existía un mayor número de comportamientos positivos que negativos, estos fueron asignados de forma proporcional a los dos grupos. El Grupo A fue descrito con 18 comportamientos positivos y 8 negativos. El Grupo B fue descrito con 9 positivos y 4 negativos. Así, aunque un grupo realizaba más comportamientos que otro, el ratio de comportamientos positivos y negativos realizados por los miembros de ambos grupos fue el mismo.



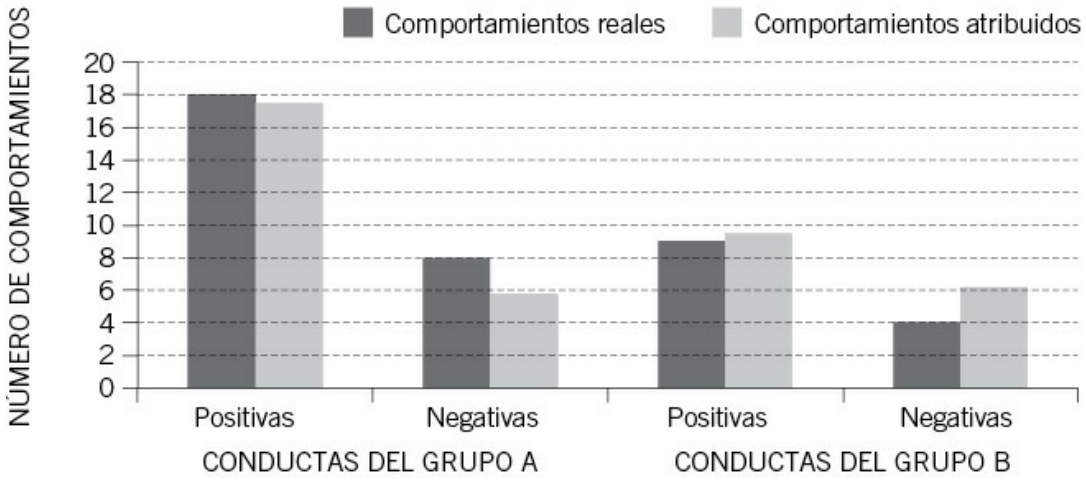


Gráfico 5.6 Comparación entre los comportamientos reales y los comportamientos atribuidos a los dos grupos.

RESULTADOS

Para analizar los resultados se calculó un coeficiente de correlación phi para las respuestas dadas por cada uno de las participantes. Después de transformar este coeficiente a una puntuación *Z* de Fisher, se realizó una prueba *t* para una muestra. Los resultados mostraron que la media del Grupo B difería significativamente de cero, $t_{(32)} = 2{,}57$; $p < 0{,}02$. Dado que 0 indica una ausencia de correlación, el hecho de que la media se desviase significativamente de 0 indicó que los participantes percibieron una asociación entre la pertenencia grupal y el tipo de conductas realizadas (positivas *vs.* negativas). Debido a que el Grupo A y el Grupo B realizaron la misma proporción de conductas positivas y negativas, en realidad esta correlación no existía; por tanto, los resultados mostraron la existencia de una «correlación ilusoria». Como se puede ver en el gráfico 5.6, esta correlación se debió a que los participantes sobrestimaron los comportamientos negativos realizados por el grupo minoritario (mientras que los comportamientos positivos de ambos grupos fueron percibidos de forma verídica).

CONCLUSIONES

Los resultados corroboraron las hipótesis. Dado que tanto pertenecer a un grupo minoritario como realizar una conducta negativa eran sucesos distintivos, los participantes sobrestimaron la co-ocurrencia de estos dos hechos. Por tanto, existió una correlación ilusoria entre el pertenecer a un grupo minoritario y realizar una conducta poco común.

APLICACIÓN

Este estudio demuestra que más allá de las causas socioestructurales, existen mecanismos cognitivos implicados en la formación de estereotipos. El hecho de que un individuo pertenezca a un grupo minoritario ocasiona que se le atribuyan en mayor medida los comportamientos menos frecuentes en una sociedad. Esto explica el origen de las percepciones sesgadas que se pueden tener hacia los miembros de distintos grupos minoritarios, como los inmigrantes, los homosexuales o las mujeres que desempeñan una profesión típicamente masculina.

RESUMEN: Dr. Guillermo B. Willis.
Universidad de Granada (UGR)

EXPERIMENTO 39

Activación automática

Devine, P. G. (1989): Stereotypes and Prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 5-18. (Experimento 3).

OBJETIVOS

El prejuicio, ¿es una consecuencia inevitable del estereotipo? Si las personas realizan un esfuerzo controlado, ¿serán capaces de suprimir el prejuicio hacia un grupo, aun cuando compartan los estereotipos que se mantienen acerca del mismo?

EL PROBLEMA

Las actitudes y los estereotipos hacia los grupos étnicos forman parte del acervo cultural que toda sociedad transmite a sus integrantes (Ehrlich, 1973). Las consecuencias de este aprendizaje social pueden ser muy graves si los prejuicios constituyen un resultado inevitable de estos estereotipos aprendidos. Si así fuera, implicaría que los estereotipos negativos prevalentes en la sociedad hacia un determinado colectivo llevarían irremediablemente a que todos sus integrantes fuesen prejuiciosos hacia ese grupo. Es decir, si vivieras en una región donde, por ejemplo, existiera la idea generalizada de que los inmigrantes marroquíes no son confiables, aprenderías y mantendrías ese recelo hacia cada inmigrante marroquí.

ANTECEDENTES

Desde la aproximación de la inevitabilidad del prejuicio (Allport, 1954;

Billig, 1985; Ehrlich, 1973; Hamilton, 1981; Tajfel, 1981) se mantiene que los estereotipos se aplican automáticamente a los miembros del grupo estereotipado y, por tanto, el conocimiento de un determinado estereotipo conlleva inevitablemente el prejuicio hacia un grupo. Patricia Devine plantea que esta aproximación no considera la distinción existente entre el conocimiento de un estereotipo cultural y la aceptación o aprobación de dicho estereotipo. En otras palabras, el que uno conozca un estereotipo no implica necesariamente que sus creencias personales sean congruentes con ese estereotipo, es decir, que sean prejuiciosas. Los estereotipos y las creencias personales son estructuras cognitivas diferentes. Las creencias, además del conocimiento de una proposición, implican la adhesión voluntaria a esa idea por considerarla verdadera.

HIPÓTESIS

Devine examina cómo los estereotipos y las creencias personales están involucrados en las respuestas hacia los grupos estereotipados desde un modelo derivado de la aproximación del procesamiento de la información que distingue entre procesos automáticos (generalmente involuntarios) y controlados (normalmente voluntarios). Este modelo se centra en las condiciones bajo las cuales los estereotipos y las creencias personales se activan, y la probabilidad de que las creencias personales prevalezcan sobre el estereotipo cultural. En concreto, el estudio que se describe analiza la probabilidad de que personas con alto y bajo prejuicio se involucren en procesos controlados para inhibir las respuestas prejuiciosas en una tarea consciente. La hipótesis establece que cuando las personas con bajo prejuicio perciben una amenaza a su identidad no-prejuiciosa, reaccionarán reafirmando su autoconcepto, es decir, denunciando el estereotipo y expresando sus creencias no prejuiciosas.

PARTICIPANTES

67 estudiantes de un curso introductorio de psicología participaron en el estudio como actividad complementaria para la obtención de créditos

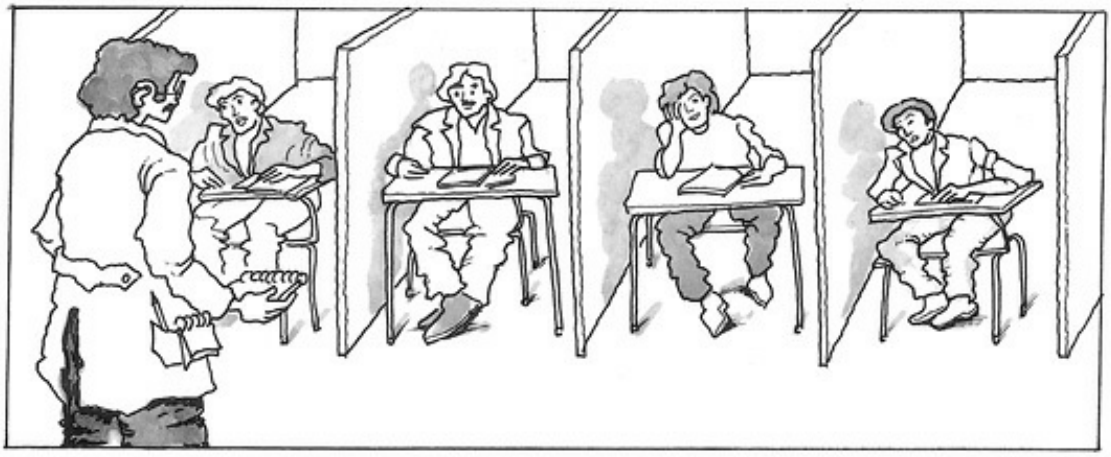
académicos. Con el objeto de garantizar el anonimato, los participantes realizaban las pruebas en cubículos independientes y no se les solicitaba ninguna identificación personal.

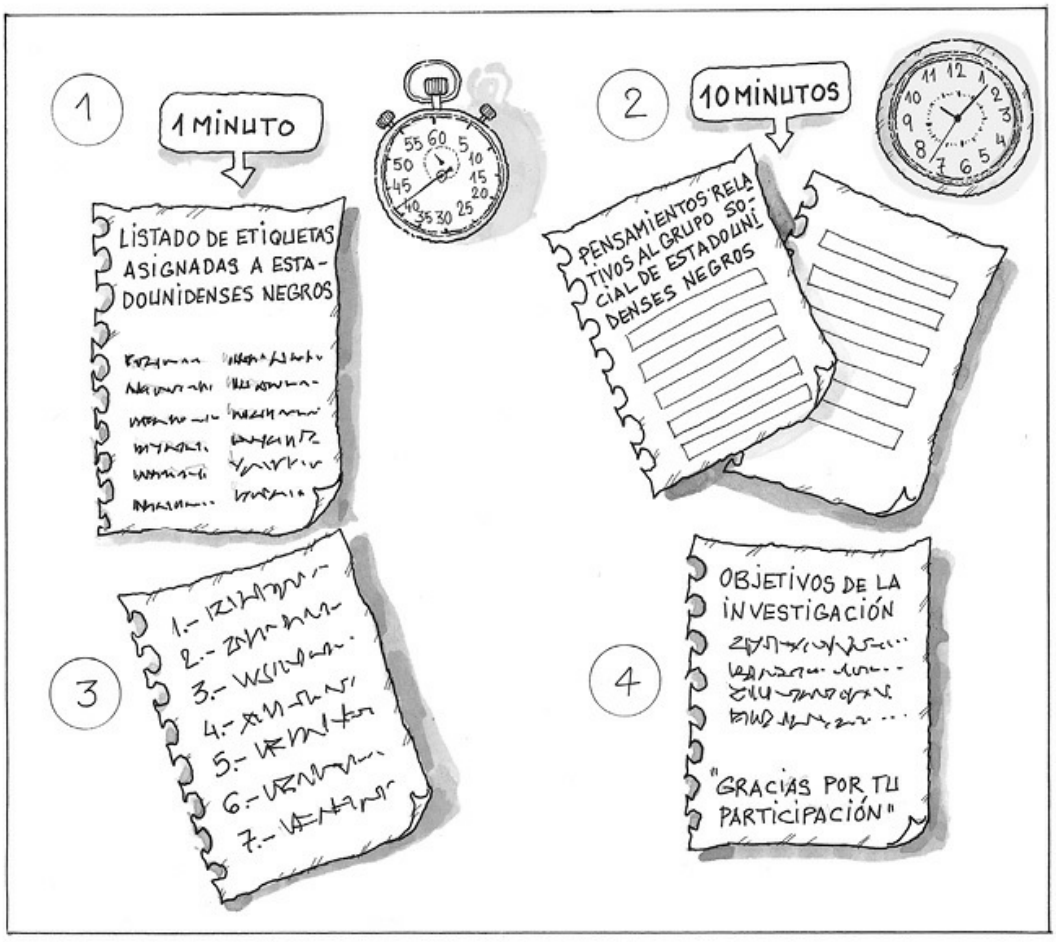
DISEÑO

La variable independiente, denominada nivel de prejuicio, contaba con dos niveles: alto prejuicio (N = 34) y bajo prejuicio (N = 33). Si la puntuación del participante en la Escala de racismo moderno superaba la mediana de las puntuaciones totales, pertenecía al grupo de alto prejuicio, y si era inferior, al grupo de bajo prejuicio.

PROCEDIMIENTO Y MATERIAL

En primer lugar, los participantes contaban con un minuto para realizar una tarea que consistía en enumerar todas las etiquetas que conocieran sobre el grupo social *estadounidenses negros*. Anteriormente se les había informado de que el experimentador estaba interesado en conocer cómo piensa y habla la gente de manera informal sobre determinados grupos sociales. En segundo lugar, se dejaba a los participantes 10 minutos para que describieran sus propios pensamientos sobre el grupo social *estadounidenses negros* y sobre las etiquetas alternativas que cada uno había generado en la primera tarea. El experimentador les señalaba que todos sus pensamientos y etiquetas, positivos o negativos, eran admisibles y les animaba a que fueran sinceros y directos. En tercer lugar, respondían a los siete ítems de la Escala de racismo moderno, y al finalizar recibían un documento donde se describían los objetivos de la investigación y se les agradecía su participación.




1
1 MINUTO
LISTADO DE ETIQUETAS ASIGNADAS A ESTADOUNIDENSES NEGROS
2
10 MINUTOS
PENSAMIENTOS RELATIVOS AL GRUPO SOCIAL DE ESTADOUNIDENSES NEGROS
3
1.-
2.-
3.-
4.-
5.-
6.-
7.-
4
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
"GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN"

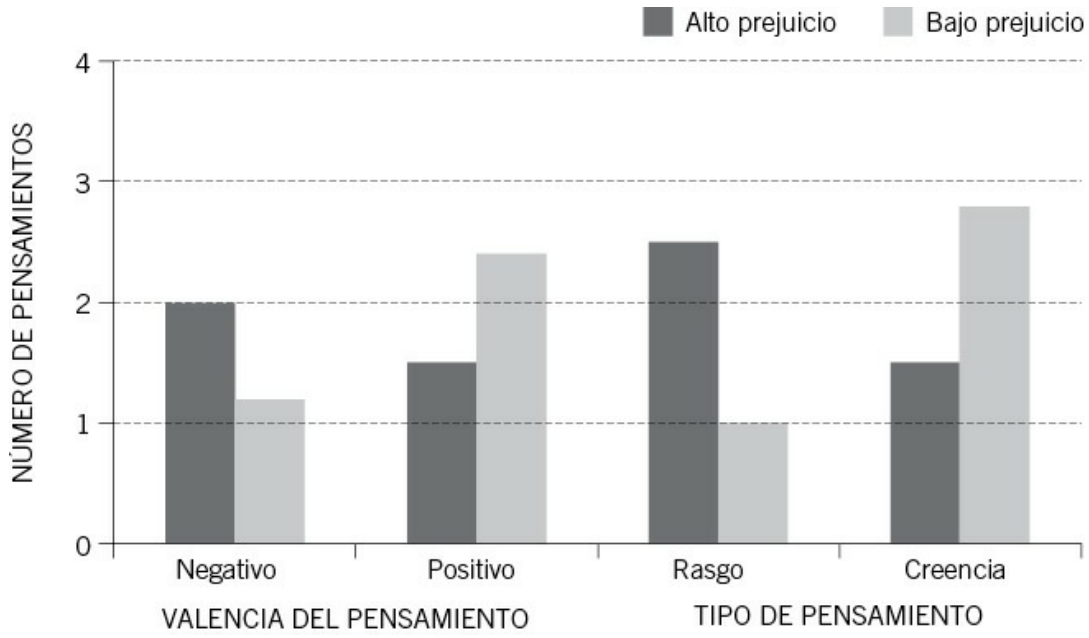


Gráfico 5.7 Resultados relativos a la valencia y al tipo de pensamiento hacia el grupo *estadounidenses negros* expresados por los participantes con bajo y alto prejuicio.

RESULTADOS

Dos jueces desconocedores del nivel de prejuicio de los participantes codificaron sus respuestas y un tercer juez resolvió las discrepancias. Los análisis relativos a la primera tarea mostraron que la proporción de etiquetas peyorativas no difería entre los participantes de alto (M = 0,53) y bajo (M = 0,44) prejuicio, $t_{(64)} = 0{,}68$, $p > 0{,}10$; es decir, los participantes, independientemente de su nivel de prejuicio, eran conocedores de las etiquetas despectivas que la sociedad tiene hacia ese grupo social. Para analizar la segunda tarea se llevó a cabo un ANOVA de 2 (Nivel de prejuicio: alto *vs.* bajo) × 2 (Tipo de respuesta: creencia *vs.* rasgo) × 2 (Valencia: positiva *vs.* negativa). Los resultados relativos a la segunda tarea indicaron que la interacción entre el nivel de prejuicio y la valencia del pensamiento (positiva *vs.* negativa) era significativa, $F_{(1,65)} = 28{,}82$, $p < 0{,}0001$, de manera que los participantes del grupo de alto prejuicio

enumeraron más pensamientos negativos que positivos, mientras que los participantes del grupo de bajo prejuicio describieron más pensamientos positivos que negativos. También fue significativa la interacción entre el nivel de prejuicio y el tipo de pensamiento ($F_{(1,65)}$ = 18,04, p < 0,0001). Esta interacción significa que los participantes con alto prejuicio enumeraron con mayor probabilidad pensamientos relativos a rasgos que a creencias; mientras que los participantes con bajo prejuicio enumeraron con mayor frecuencia pensamientos relativos a creencias que a rasgos. Dado que el estereotipo de este grupo social se ha caracterizado por ser negativo y estar integrado por rasgos (Brigham, 1971), estas interacciones resultan especialmente relevantes pues confirman que solo los participantes con alto prejuicio expresaron el tipo de pensamientos tradicionalmente asociados al estereotipo de este grupo social (es decir, rasgos negativos).

CONCLUSIONES

Los hallazgos de este experimento confirman el modelo propuesto por la profesora Devine. Todos los participantes, tanto de bajo como de alto prejuicio, conocían las etiquetas típicamente asociadas al estereotipo de los estadounidenses negros; sin embargo, cuando se favorecía un acceso controlado a los propios pensamientos, los participantes con alto prejuicio mantenían creencias negativas y relativas a los rasgos tradicionalmente asociados al grupo social, mientras que los participantes con bajo prejuicio informaban de pensamientos que contradecían el estereotipo, pues estos eran positivos y no incluían rasgos personales. Así, se demostró que, incluso en condiciones de anonimato, las personas con bajo prejuicio se involucran en procesos controlados dirigidos a censurar e inhibir la información negativa activada automáticamente y a su reemplazo por pensamientos que expresan sus valores no prejuiciosos. Por tanto, el prejuicio no parece ser una consecuencia inevitable del estereotipo.

RESUMEN: Dra. Elena Briones Pérez.

Universidad de Cantabria (UC)

EXPERIMENTO 40

Sobrecarga cognitiva y activación del estereotipo

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. (Experimento 2).

OBJETIVOS

¿En qué condiciones se activan los estereotipos? ¿Qué hace que finalmente se utilice un estereotipo o no para formarse una impresión de alguien? Cuando las personas tienen sobrecarga cognitiva, ¿utilizan más los estereotipos con el fin de economizar esfuerzo cognitivo? El objetivo de este experimento es explicar en qué circunstancias se activan y usan los estereotipos en las relaciones interpersonales.

EL PROBLEMA

Los estereotipos son un conjunto de creencias compartidas acerca de los atributos personales que poseen los miembros de un grupo, por el hecho de pertenecer a ese grupo. Así, cuando se ve a una persona con ojos rasgados y pelo lacio, se activaría en nuestra mente el estereotipo «asiático». Podría pensarse que cuando alguien está atareado o sobrecargado cognitivamente se inclinaría a aplicar los estereotipos como una respuesta útil y fácil de usar para economizar esfuerzo cognitivo y formarse un juicio rápido. Por otra parte, es posible que los estereotipos sean una estrategia perceptiva ajustada a los contextos en los que emerge la identidad grupal. ¿Qué hace que en unas ocasiones se activen y utilicen más los estereotipos ante la presencia de otras personas y en otras ocasiones no?

ANTECEDENTES

Algunos autores, como Allport (1954), consideran que la activación del estereotipo es automática y una consecuencia inevitable de la exposición al estímulo estereotípico. Otros autores (Brewer, 1989; Devine, 1989; Fiske y Neuberg, 1990) sugieren que los estereotipos son herramientas útiles para realizar determinadas tareas perceptivas. Lo que parece claro es que los estereotipos, esos conjuntos de creencias compartidas socialmente, deben ser activados antes de que se puedan utilizar para realizar cualquier operación perceptiva. Imagínese que cada persona dispone de una «caja de herramientas cognitivas». La *activación* del estereotipo podría asemejarse con encontrar una herramienta en esa «caja», mientras que la *aplicación* o utilización del estereotipo se referiría más bien a emplear esa herramienta para facilitar el procesamiento de la información.

HIPÓTESIS

Se plantea si la mera presencia del objeto estereotípico (una persona de ojos rasgados y pelo lacio) es suficiente para activar el estereotipo correspondiente (persona asiática). Los autores sugieren que, cuando las personas están sobrecargadas cognitivamente por estar realizando varias tareas de forma simultánea, se obtendrán resultados diferentes en función de la fase (activación o aplicación del estereotipo) en que ocurra la sobrecarga. Así, durante la fase de activación, la sobrecarga cognitiva hará que disminuya la probabilidad de que se active el estereotipo (será menos probable que se encuentre esta herramienta en la «caja»). Por el contrario, durante la fase de aplicación, la sobrecarga cognitiva hará más probable la aplicación del estereotipo si este ha sido activado antes (se usará más esta herramienta si se ha encontrado previamente).

PARTICIPANTES

111 mujeres blancas y estudiantes se asignaron al azar a una de las diferentes condiciones experimentales. Todas las participantes realizaron las dos fases del experimento (activación y aplicación).

MATERIALES

Para la primera fase se empleó un vídeo, en el que una mujer joven asiática o blanca (cómplice de los experimentadores) mostraba tarjetas con palabras incompletas. Las participantes debían completar estas palabras que en un estudio piloto previo habían demostrado ser estereotípicas de las personas asiáticas, y que constituye la variable dependiente de esta fase de activación. Además, para sobrecargar cognitivamente a las participantes, la mitad de ellas debía memorizar una serie de ocho números. En la segunda fase se utilizó una grabación con la descripción de un día típico de la vida de la mujer cómplice (asiática *vs.* blanca). Se empleó también otra tarea para sobrecargar cognitivamente a la mitad de las participantes, en este caso, identificación de secuencias de letras. Como variable dependiente de esta fase se utilizó una escala con nueve dimensiones (5 estereotípicas y 4 no estereotípicas) de las personas asiáticas para evaluar la impresión que se habían formado de la mujer-cómplice, y una prueba de memoria sobre las frases que recordaban de la descripción del día típico de la mujer-cómplice.

PROCEDIMIENTO

El experimento constó de dos fases: activación (se activa o no el estereotipo) y aplicación (se les da la oportunidad de emplear este estereotipo durante la formación de impresiones). En la primera fase, las participantes veían el vídeo en el que la asistente (asiática o blanca en función de la condición experimental) iba mostrando las tarjetas del test de palabras incompletas. En esta fase, a la mitad de las participantes se les encargaba que realizaran al mismo tiempo la primera tarea distractora de memorizar la serie de números.

En la segunda fase, las participantes escuchaban una grabación de la mujer cómplice describiendo un día típico de su vida. Igualmente, a la mitad de las participantes se les pedía que realizaran otra tarea distractora mientras escuchaban la grabación. Tras escuchar la grabación, las participantes disponían de noventa segundos para completar la impresión

que se habían formado de la mujer cómplice en la escala de nueve dimensiones creada para la ocasión. Después cumplimentarían la prueba de memoria sobre las frases que recordaban de la descripción. Por último, se les pedía que recordaran la etnia de la mujer y el color de la tinta en que estaban impresas las palabras del test inicial de completar palabras.



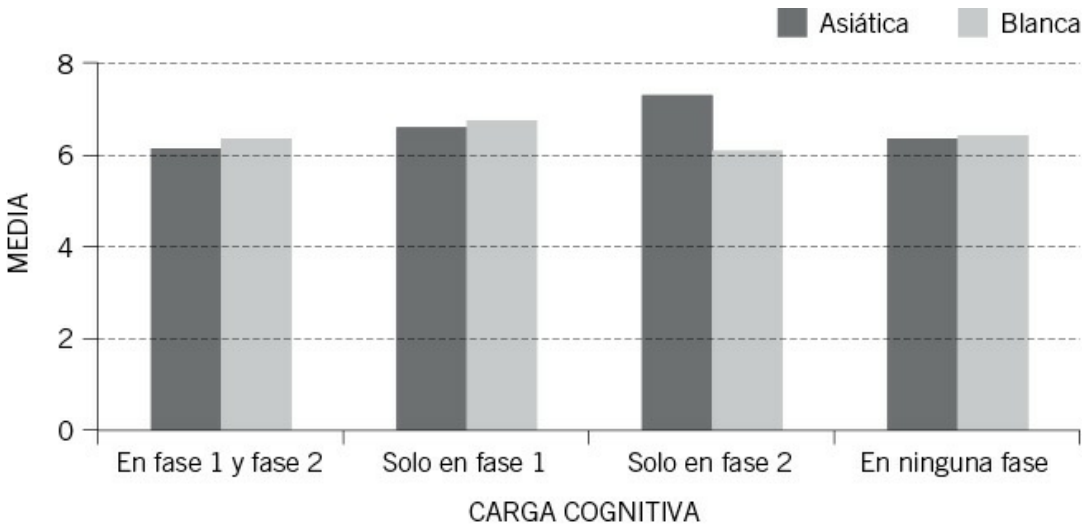


Gráfico 5.8 Percepción estereotípica de la mujer cómplice.

RESULTADOS

En la fase de activación se encontró, tal y como se esperaba, que la sobrecarga cognitiva disminuyó la activación del estereotipo. El análisis ANOVA de 2 (Activación: carga cognitiva *vs.* sin carga cognitiva) × 2 (Etnia: blanca *vs.* asiática) dio como resultado el efecto de la interacción entre activación × raza ($F_{(1,91)} = 7{,}48$, $p = 0{,}007$). Las participantes que no tenían que realizar la tarea distractora generaron más palabras estereotípicas cuando la mujer cómplice era asiática que cuando era blanca, ($t_{(48)} = 3{,}38$, $p < 0{,}01$). Esto no fue cierto para las participantes sobrecargadas cognitivamente en la tarea distractora ($t < 1$).

Para la fase de aplicación se llevó a cabo un ANOVA de 2 (Activación: carga cognitiva *vs.* sin carga cognitiva) × 2 (Aplicación: carga cognitiva *vs.* sin carga cognitiva) × 2 (Etnia: blanca *vs.* asiática), que reveló la significación de la interacción triple ($F_{(1,87)} = 4{,}12$, $p = 0{,}05$). Las únicas participantes que estereotiparon más a las asistentes asiáticas que a las blancas fueron las de la condición con carga cognitiva solo en fase de aplicación ($t_{(22)} = 4{,}41$, $p < 0{,}001$). Es decir, solo las participantes con carga cognitiva durante la fase de aplicación, pero que habían activado el estereotipo en la fase 1 (esto es, sin carga cognitiva en la fase de activación) incrementaron la tendencia a estereotipar. El gráfico 5.8 muestra estos resultados.

CONCLUSIONES

Los datos demuestran que, mientras las personas están sobrecargadas cognitivamente, algo que de hecho ocurre mientras se interactúa, disminuye la probabilidad de que se activen los estereotipos. Pero si estos son activados antes de la propia interacción, entonces es probable que las personas se vean unas a otras basándose en sus estereotipos. El momento en el que ocurra esta carga cognitiva será crucial para determinar si la interacción social incrementará o disminuirá la estereotipia.

APLICACIÓN

La manera en que tienen lugar los procesos de interacción social influye en la activación y aplicación de los estereotipos asociados a las diferentes categorías sociales. Este estudio pone de manifiesto que los procesos de estereotipia no se producen siempre, de manera inevitable, sino que se ven condicionados por elementos contextuales que afectan al perceptor.

RESUMEN: Dra. Elena Morales Marente.
Universidad de Huelva (UHU)

EXPERIMENTO 41

Amenaza del estereotipo

Steele, C. M. y Aronson, J. (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69,* 797-811. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿Qué mecanismos hacen que las personas se comporten según el estereotipo que los demás tienen sobre su grupo? ¿El miedo a que el propio comportamiento confirme el estereotipo negativo hacia el grupo de pertenencia afecta negativamente a la ejecución? El hecho de sufrir la amenaza del estereotipo, ¿aumenta los niveles de ansiedad y conduce a una disminución del desempeño en la tarea?

EL PROBLEMA

Saber que el propio grupo es objeto de prejuicio o de estereotipos hace a sus miembros más vulnerables. Esta circunstancia ha sido analizada en los estudiantes afroamericanos que, inmersos en una sociedad que comparte una imagen negativa hacia su grupo, acaban por internalizar ese estereotipo. En la sociedad americana, las diferencias académicas en fracaso escolar entre afroamericanos y caucásicos son alarmantes (70% a 40%, respectivamente). Este estudio analiza el papel que desempeña la amenaza del estereotipo en la ejecución de los afroamericanos, al desencadenar ansiedad y un peor rendimiento.

ANTECEDENTES

Distintas investigaciones muestran que los estudiantes afroamericanos

obtienen mejores puntuaciones en los test de inteligencia cuando estos son presentados en contextos no evaluativos, no existe un observador o la situación no es competitiva (Baumeister, 1984; Geen, 1985; Lord y Sáenz, 1985; Steele, 1990). En caso contrario, el desempeño disminuye porque la situación demanda que la atención se aparte de la tarea y se redirija a otras preocupaciones. Ante la amenaza del estereotipo, la atención se dirige a si el nivel de desempeño irá en la línea del estereotipo negativo del grupo de pertenencia. Para los estudiantes afroamericanos, la simple evaluación de su inteligencia será suficiente para inducir una amenaza.

HIPÓTESIS

Los participantes afroamericanos verán mermado su desempeño en la Condición de Diagnóstico (CD), en la que existe amenaza de estereotipo, algo que no ocurrirá en las dos Condiciones No Diagnósticas (CND, CND + Desafío), en las que la amenaza disminuye. Se espera que la CND + Desafío actúe como una motivación adicional para los participantes y que, por tanto, todos, con independencia del grupo de pertenencia, mejoren el rendimiento frente a la CND.

PARTICIPANTES

Un total de 114 estudiantes universitarios, hombres y mujeres de origen tanto caucásico como afroamericano, participaron en la investigación. Los participantes fueron asignados aleatoriamente a cada una de las tres condiciones experimentales (CD, CND, CND+Desafío), asegurando un reparto equivalente atendiendo a su origen étnico.

DISEÑO

Se planteó un diseño experimental de 2 (Etnia del participante: caucásicos *vs.* afroamericanos) × 3 (Condición experimental: CD = diagnóstico de la capacidad intelectual *vs.* CND = sin diagnóstico, situación de laboratorio para la resolución de problemas *vs.* CND + Desafío = situación de

laboratorio para la resolución de problemas con desafío para solventarlas). La variable dependiente fue la ejecución en el test.

MATERIALES

La principal variable dependiente fue el desempeño evaluado a través de 30 ítems verbales muy difíciles. Los participantes completaron una medida de autoinforme sobre su capacidad percibida basada en 18 ítems (p. ej., «tengo confianza en mi capacidad»). Además, completaron una escala de 12 ítems sobre interferencia cognitiva utilizada en investigaciones de ansiedad (p. ej., «he pensado en lo mal que lo estaba haciendo, pensaba en la dificultad de los problemas»), con una escala de 5 puntos. Además, se les pidió que valoraran el nivel de dificultad de la tarea sobre una escala de 15 puntos (siendo 1 = nada y 15 = extremadamente), el nivel de desempeño estimado basándose en los problemas que creían haber resuelto correctamente y el nivel de desempeño basándose en la comparación con el estándar de la Universidad de Stanford sobre una escala de 15 puntos (siendo 1 = mucho peor y 15 = mucho mejor).

PROCEDIMIENTO

Cuando los estudiantes llegaron al laboratorio, el experimentador (un hombre de origen caucásico) explicó que tendrían que trabajar en un conjunto de problemas verbales. Una vez completada la prueba, los participantes debían reflejar el nivel de dificultad percibido que había tenido dicha prueba. La prueba fue diseñada con un elevado nivel de dificultad, de modo que pudiera generar frustración. En la CD se dijo a los participantes que el objetivo del estudio era «analizar los factores personales implicados en el desempeño de problemas que requieren capacidad de lectura y razonamiento verbal» y, que una vez hubieran terminado, se les daría un *feedback* sobre cuáles eran sus fortalezas y debilidades en la resolución de problemas.

En la CND y CND + Desafío se dijo que el objetivo de la investigación

era «comprender los factores psicológicos implicados en la resolución de problemas verbales» y que posteriormente recibirían un *feedback* para familiarizarse con el tipo de problemas que aparecerían en los test con los que se encontrarían en el futuro. En la CND, la dificultad del test se justificó por la necesidad de buscar problemas verbales realmente difíciles. En la CND + Desafío, la dificultad se justificó por analizar el comportamiento de personas con elevada capacidad verbal ante situaciones desafiantes. Por último, se pidió a los participantes de las condiciones CND y CND + Desafío que hicieran un esfuerzo especial para «ayudarnos en el análisis del proceso de resolución de problemas», pero en la condición CND se les dijo además que lo intentaran duramente «aun sabiendo que su capacidad no iba a ser evaluada», mientras que a los de la CND + Desafío se les decía que tomaran esta oportunidad seriamente, sabiendo que no se estaba evaluando su capacidad.







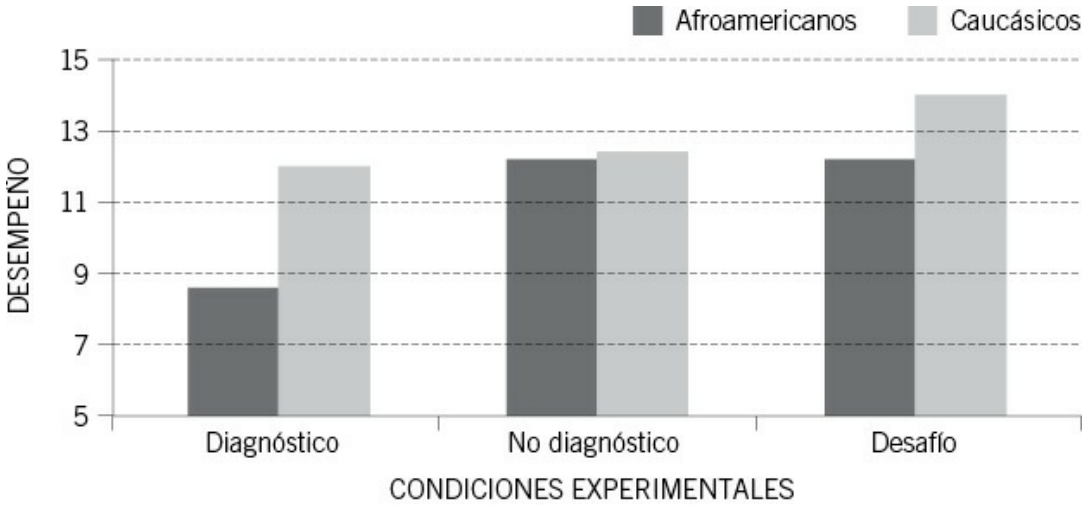


Gráfico 5.9 Puntuación media en desempeño de caucásicos y afroamericanos en las tres condiciones experimentales.

RESULTADOS

Se llevó a cabo un ANCOVA de 3 (Condición experimental: CD *vs.* CND *vs.* CND + Desafío) × 2 (Etnia del participante: afroamericano *vs.*

caucásico) con las puntuaciones que dijeron que habían obtenido en las pruebas académicas como covariante. Este análisis dio lugar a un efecto principal significativo de la Condición experimental ($F_{(2,107)} = 4{,}74$, $p < 0{,}02$): los participantes en la CND + Desafío lograron una mejor ejecución que los participantes de las condiciones CD y CND. Asimismo, los resultados mostraron un efecto significativo del origen étnico ($F_{(1,107)} = 5{,}22$, $p < 0{,}03$), según el cual los participantes caucásicos lograban un mejor desempeño que los afroamericanos. El efecto de la interacción no resultó significativo. Los análisis de Bonferroni para el contraste entre grupos mostraron que los afroamericanos en la CD obtuvieron peores resultados que sus homólogos en las CND ($t_{(107)} = 2{,}88$, $p < 0{,}01$) y en la CND + Desafío ($t_{(107)} = 2{,}63$, $p < 0{,}01$). Además, los afroamericanos obtuvieron peores resultados que los caucásicos en la CD ($t_{(107)} = 2{,}64$, $p < 0{,}01$). En el gráfico 5.9 se pueden observar dichas diferencias.

CONCLUSIONES

Una vez controladas estadísticamente las diferencias de partida en las habilidades, los estudiantes afroamericanos tuvieron un peor desempeño que los estudiantes caucásicos cuando la prueba fue presentada como una medida de evaluación de sus capacidades. Por el contrario, el desempeño mejoró hasta igualarse con la muestra de caucásicos cuando la prueba fue presentada de manera menos evaluativa. La amenaza del estereotipo podría estar afectando negativamente el desempeño, al incrementar la interferencia de otros pensamientos mientras se ejecuta la prueba.

La existencia de estereotipos negativos hacia el grupo de pertenencia influye en aquellas situaciones en las que el estereotipo resulta relevante, de modo que las personas corren el riesgo de confirmar dicho estereotipo como una autocategorización. Cuando esta amenaza del estereotipo implica la demanda de procesamiento cognitivo, dicha amenaza puede ser tan disruptiva que termina perjudicando la ejecución.

RESUMEN: Dra. Carmen Tabernero Urbieta.

Universidad de Córdoba (UCO)

6. Actitudes y cambio de actitudes

Lo que nos rodea despierta pasiones en nosotros: algunas cosas nos agradan y entusiasman, mientras que otras, en cambio, generan un profundo rechazo. Las actitudes marcan nuestra forma de relacionarnos con nuestro entorno social. Desde la investigación en el campo de las actitudes, algunas de las cuestiones que más interés han despertado están relacionadas con la formación de las actitudes, qué mecanismos hay que poner en marcha para cambiar una actitud, de qué manera se relacionan actitudes y conducta, y si las personas mantienen actitudes de las que ni siquiera son conscientes. En este capítulo se presentan algunas de las investigaciones más relevantes desarrolladas desde la Psicología Social con objeto de comprender qué son, cómo se forman y cómo cambian las actitudes.

1. La formación de las actitudes

Las creencias, emociones y conductas pueden contribuir a la formación de actitudes. Los primeros investigadores de las actitudes asumieron la existencia de un modelo tripartito, en el que las actitudes estaban formadas por un componente cognitivo, un componente emocional y un

componente conductual. No obstante, la investigación más reciente ha puesto de manifiesto que las actitudes pueden basarse en un único elemento, y que son aspectos mucho más variables y flexibles de lo que inicialmente se consideró. Aunque la investigación inicial enfatizó la idea de la necesaria consistencia actitudinal entre pensamientos, sentimientos y conductas, poco a poco se ha ido incorporando en la investigación el papel de la inconsistencia y ambivalencia hacia los objetos de actitud.

Robert B. Zajonc ha sido sin duda uno de los grandes impulsores del estudio de las actitudes. En 1968 realizó una investigación con el objetivo de analizar lo que él mismo denominó el efecto de la mera exposición. En una de sus primeras observaciones, Zajonc comprobó que, cuando presentamos un estímulo por primera vez, el organismo responde con miedo/rechazo. Sin embargo, cada presentación posterior reduce esta respuesta de modo que, después de varias presentaciones, el organismo empieza a reaccionar favorablemente. En investigaciones posteriores defendió que la frecuencia con la que nos vemos expuestos a un estímulo contribuye a formar actitudes, de manera que cuanto más frecuente sea nuestra exposición, más probable es que mantengamos una actitud positiva hacia dicho estímulo. La investigación posterior ha demostrado que este efecto es consistente y aparece en diversas culturas, así como ante diversos tipos de estímulos (EXPERIMENTO 42).

2. La relación de las actitudes con la conducta

Si las actitudes son importantes para la Psicología Social es porque se supone que son un buen predictor de la conducta. Sin embargo, esta relación no ha resultado tan obvia si atendemos a los resultados empíricos. Por ello, los investigadores sociales se han preguntado repetidamente qué relación existe entre las actitudes y las conductas y si esta relación está mediada por otros factores. Este capítulo recoge una investigación desarrollada por Ajzen y Madden en 1986, cuyo objetivo fue arrojar luz sobre estas cuestiones. En ella se centraron sobre todo en un aspecto clave de la relación entre actitudes y conducta, el control conductual percibido, es decir, la creencia personal sobre el grado de dificultad que conlleva realizar una conducta. Sus resultados indicaron que, cuando las personas se enfrentan a conductas que no están por completo bajo su control, el control percibido afecta directamente a la conducta que ponen en marcha (EXPERIMENTO 43). Estos resultados supusieron un importante respaldo empírico a la relación que se produce entre actitudes y conducta. La teoría de la acción razonada y, más tarde, la teoría de la acción planificada, han provisto de un amplio marco de referencia para comprender, predecir y cambiar el comportamiento social humano. Su aplicación en una amplia variedad de dominios ha permitido a los investigadores identificar importantes determinantes psicológicos de los comportamientos socialmente significativos.

3. La medida implícita de las actitudes

La tradición en el estudio de las actitudes ha estado marcada por investigaciones realizadas mediante cuestionarios y escalas explícitas que, no siempre, reflejaban las actitudes genuinas de las muestras seleccionadas. Esta singularidad hacía especialmente difícil establecer la verdadera razón de los bajos índices de asociación actitud-conducta. Sin embargo, en las últimas décadas la investigación ha estado marcada por el desarrollo de medidas implícitas; esto es, medidas con las que no se precisa preguntar directamente a las personas qué actitudes mantienen hacia los diferentes objetos de actitud. Las medidas implícitas, especialmente las que se centran en analizar la latencia de respuesta, se han desarrollado en parte para intentar evitar las limitaciones asociadas con las medidas tradicionales de encuesta, en las que la deseabilidad social puede contaminar las respuestas. En las técnicas de medición implícitas se intenta apresar la primera reacción evaluativa que automáticamente viene a la mente cuando una persona está expuesta a un objeto de actitud. Aunque se ha producido cierta controversia respecto a la interpretación de cada una de estas nuevas medidas, existe una amplia mayoría de investigadores que está de acuerdo en señalar que las medidas automáticas muestran la fuerza asociativa —almacenada en la memoria — entre los objetos de actitud y sus evaluaciones. Se incluyen en este capítulo dos investigaciones que

ejemplifican cómo se utilizan las técnicas de medidas implícitas de las actitudes. Ambas investigaciones fueron desarrolladas por Russell Fazio, uno de los grandes protagonistas de la conceptualización y creación de instrumentos de medidas implícitas de prejuicio. En la primera, Fazio, Sanbonmatsu, Powell y Kardes (1986), utilizando palabras de valencia positiva o negativa, probaron que las actitudes más fuertes, aquellas que han contado con un mejor aprendizaje asociativo previo, se activan de forma automática, tras la mera exposición al objeto actitudinal, mientras que las actitudes más débiles no se activan automáticamente (EXPERIMENTO 44).

En la segunda, Fazio, Jackson, Dunton y Williams (1995), empleando imágenes de miembros del endogrupo y del exogrupo, encontraron que se producía un efecto facilitador en la identificación de términos negativos cuando estos iban precedidos por fotos de miembros del exogrupo, y una asociación automática más fuerte entre los términos positivos y los miembros del endogrupo (EXPERIMENTO 45). Desde estas investigaciones, las técnicas de *priming* han sido ampliamente utilizadas y desarrolladas para poder apresar de manera implícita las verdaderas actitudes de las personas. Es decir, cuando una persona tiene una evaluación negativa de un exogrupo, la presentación de la cara de una persona perteneciente a ese exogrupo facilitará el reconocimiento de una palabra negativa, en comparación con el tiempo que tardará en

reconocer esa misma palabra cuando va precedida de una persona de su propio grupo social.

Una contribución científica muy relevante en esta línea, y buen ejemplo de cómo se las han ingeniado los investigadores para analizar los procesos de pensamiento implícitos, ha sido la llevada a cabo por Greenwald, McGhee y Schwartz en 1996, conocida popularmente como la técnica IAT o test de asociación implícita. Esta técnica se basa en que la fuerza asociativa de dos conceptos se manifiesta en el grado en que se produce facilitación o interferencia al tener que utilizar la misma tecla para clasificarlos, en una tarea de ordenador. En este capítulo presentamos la investigación original con la que se puso a prueba este procedimiento, que con posterioridad ha sido ampliamente utilizado e investigado (EXPERIMENTO 46).

4. El cambio de las actitudes

Una vez formada una actitud, la cuestión clave para muchos investigadores ha sido identificar cómo cambian las actitudes, qué procesos deben ponerse en marcha para influir en las actitudes que las personas mantienen hacia un determinado objeto. En este sentido, conviene destacar el trabajo realizado por un grupo de investigadores de la Universidad de Yale con el liderazgo de Hovland y Janis, quienes llevaron a cabo el primer abordaje sistemático del cambio de actitud. Según estos autores, para que un

mensaje sea persuasivo hay que considerar: a) la fuente (quién es el emisor del mensaje: su experiencia, credibilidad, atractivo, poder, etc.); b) el contenido del mensaje (calidad de los argumentos, si estos son racionales o emocionales, etc.); c) el canal comunicativo (por ejemplo, visual, auditivo, etc.), y d) el contexto (agradable o desagradable, distracciones, etc.). El cambio de actitudes es posible si el receptor evalúa conscientemente los argumentos y se muestra de acuerdo con los mismos. Frente a esta perspectiva del cambio de actitud inspirada en las teorías del aprendizaje, a mediados de la década de 1980 comenzó a considerarse la posibilidad de un cambio de actitud al margen del procesamiento consciente y, por tanto, sin necesidad de evaluar en profundidad los argumentos del mensaje. Una hipótesis en este sentido la apuntan Chaiken y sus colaboradores (Chaiken, 1980; Eagly y Chaiken, 1984), quienes propusieron su modelo heurístico-sistemático. De acuerdo con este modelo, habrá procesamiento sistemático cuando el receptor esté motivado y tenga la capacidad para pensar y evaluar el mensaje. Ahora bien, también puede producirse un cambio de actitud cuando la audiencia no esté lo suficientemente motivada y no pueda movilizar sus habilidades de procesamiento pero «tenga a mano» estrategias heurísticas. En este caso, bastan unas pocas «señales periféricas» (por ejemplo, quién dice qué) para obviar características relevantes del mensaje (por ejemplo, los argumentos) para

modificar su actitud hacia un objeto o una conducta. La investigación de Chaiken (1980) que aquí se presenta intenta indagar en el modo en que la implicación de las personas con la respuesta que puedan dar (consecuencias percibidas) afecta a las estrategias de procesamiento sistemática *vs.* heurística que emplearán al valorar un mensaje (EXPERIMENTO 47).

También en la década de 1980, Petty y Cacioppo propusieron otro modelo de cambio de actitud, el modelo probabilístico de elaboración. De acuerdo con este modelo, hay dos vías para el cambio de actitud: una ruta de procesamiento central y una ruta de procesamiento periférico. La primera supone que el receptor realiza una evaluación exhaustiva y racional del mensaje, mientras que la segunda supone un procesamiento rápido, superficial y automático, centrado en los aspectos periféricos del mensaje. Habrá una alta probabilidad de elaboración cuando el receptor esté muy motivado para procesar la información y, además, tenga la capacidad para hacerlo. Según el modelo de probabilidad de elaboración, las actitudes cambiadas mediante un procesamiento de ruta central son más estables y mejores predictoras de la conducta que las modificadas a través de la ruta periférica. En conjunto, el modelo de probabilidad de elaboración ha sido aplicado al estudio de un importante número de fenómenos sociales, incluyendo la promoción de prácticas de sexo seguro, el comportamiento del consumidor o la

promoción de hábitos de vida saludables. La investigación que se presenta aquí (Petty, Cacioppo y Schumann, 1983) prueba el papel que tiene el nivel de implicación con el objeto de actitud (una variable nuclear en el modelo) en el modo en que se procesa la información persuasiva (EXPERIMENTO 48).

5. La disonancia cognitiva

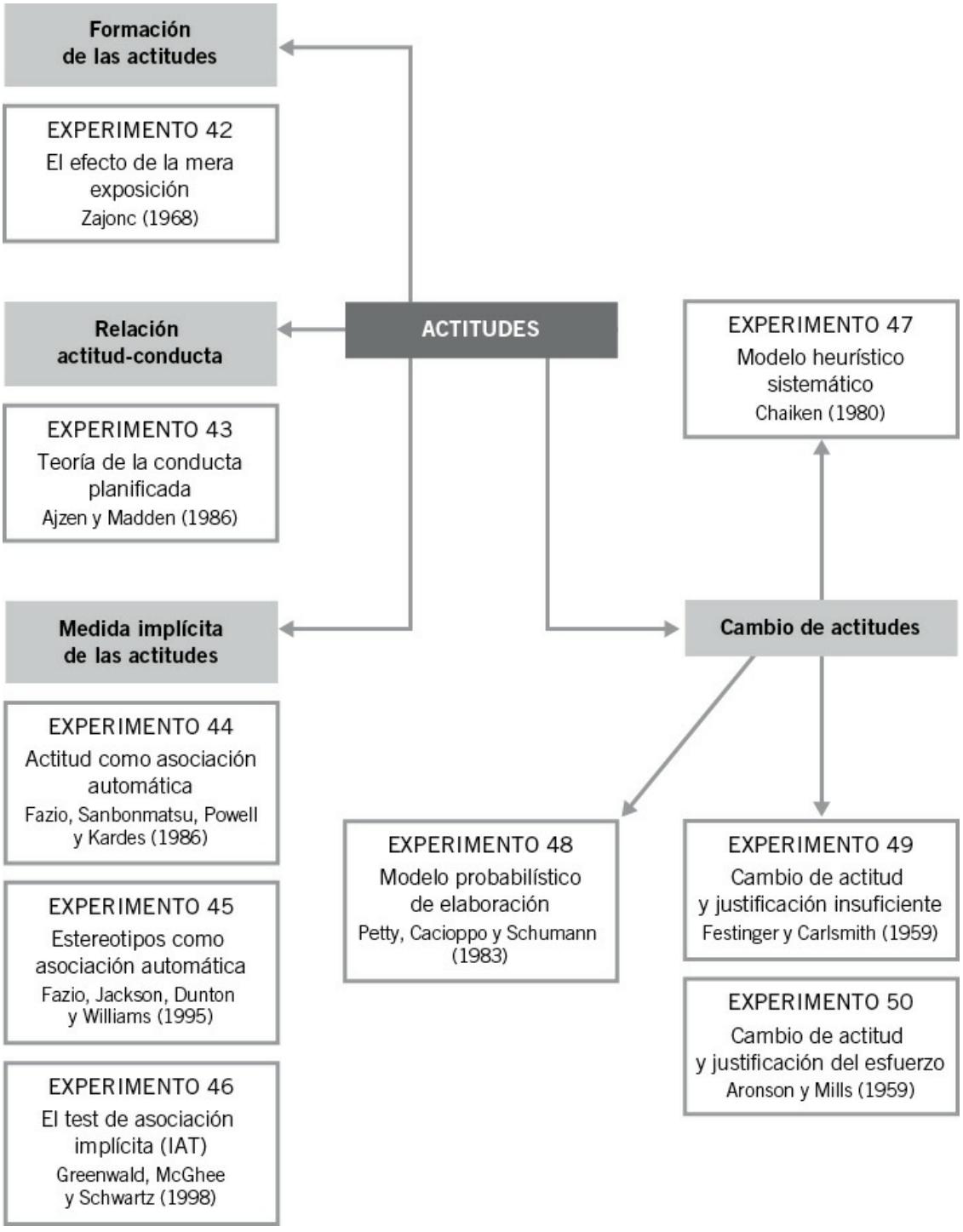
La mayor parte de la investigación sobre el cambio de actitudes descansa en la hipótesis de que las actitudes son las que modifican las conductas. Sin embargo, hay una importante tradición investigadora inspirada en la teoría de la disonancia cognitiva que afirma que cambiando las conductas modificamos las actitudes. Así, de acuerdo con la disonancia cognitiva, cuando las acciones realizadas libremente son incongruentes con las actitudes de una persona, se produce un incómodo estado de tensión que motiva a las personas a cambiar sus actitudes para acomodarlas a su conducta. La dinámica de este proceso incluye esfuerzos del individuo por justificar su conducta, de modo que cuando hay una justificación insuficiente (por ejemplo, cuando se lleva a cabo una conducta que discrepa con la actitud por una pequeña recompensa), la conducta se justifica y se elimina la disonancia porque la actitud sobre la tarea cambia para concordar con la conducta. En su estudio clásico, Festinger y Carlsmith (1959) confirmaron

esta predicción (EXPERIMENTO 49).

Ahora bien, si una pequeña recompensa es una justificación insuficiente para una conducta discrepante con la actitud, un pequeño sufrimiento requiere también una adecuada justificación y, con frecuencia esta justificación conlleva un cambio de actitud hacia aquello que hace sufrir. Es decir, de acuerdo con la disonancia cognitiva las personas cambian sus actitudes para justificar su sufrimiento. Un ejemplo de este proceso lo encontramos en la investigación desarrollada por Aronson y Mills en 1959, en la que emplearon el paradigma de justificación del esfuerzo. En su investigación encontraron que las personas que se someten a un proceso de iniciación desagradable para formar parte de un grupo ven incrementado su interés por ese grupo, en comparación con las personas que no precisan pasar por un duro proceso para entrar a formar parte de un grupo (EXPERIMENTO 50).

En síntesis, los estudios sobre actitudes nos proporcionan una relevante comprensión de cómo las conductas pueden variar las actitudes y cómo las actitudes pueden dar forma a las conductas. Pero, aunque la mayoría de las investigaciones asumen que hay una sólida conexión entre actitud y acción, sería torpe por nuestra parte considerar que aquella explica el cien por cien de la varianza de la conducta. A medida que los investigadores estudien todo el amplio repertorio de condiciones bajo las cuales las actitudes influyen en la conducta, más cerca

estaremos de proponer modelos más rigurosos de la conducta humana.


Formación de las actitudes
EXPERIMENTO 42
El efecto de la mera exposición
Zajonc (1968)
Relación actitud-conducta
EXPERIMENTO 43
Teoría de la conducta planificada
Ajzen y Madden (1986)
ACTITUDES
EXPERIMENTO 47
Modelo heurístico sistemático
Chaiken (1980)
Medida implícita de las actitudes
EXPERIMENTO 44
Actitud como asociación automática
Fazio, Sanbonmatsu, Powell y Kardes (1986)
EXPERIMENTO 45
Estereotipos como asociación automática
Fazio, Jackson, Dunton y Williams (1995)
EXPERIMENTO 46
El test de asociación implícita (IAT)
Greenwald, McGhee y Schwartz (1998)
Cambio de actitudes
EXPERIMENTO 48
Modelo probabilístico de elaboración
Petty, Cacioppo y Schumann (1983)
EXPERIMENTO 49
Cambio de actitud y justificación insuficiente
Festinger y Carlsmith (1959)
EXPERIMENTO 50
Cambio de actitud y justificación del esfuerzo
Aronson y Mills (1959)

EXPERIMENTO 42

El efecto de la mera exposición

Zajonc, R. B. (1968): Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology.* Monograph Supplement, 9 (2, Pt. 2), 1-27. (Experimento 2).

OBJETIVOS

La exposición repetida a un objeto o individuo que *a priori* nos resulta indiferente, ¿es suficiente para generar una actitud favorable hacia el mismo? ¿Nos agrada más aquello que nos resulta familiar por el mero hecho de haberlo visto de manera repetida?

EL PROBLEMA

Las personas tendemos a elegir preferentemente aquellos objetos que nos resultan atractivos porque los percibimos como favorables. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando los objetos no representan nada para nosotros? Aumentando la frecuencia de exposición a un objeto desconocido, ¿aumentará también el atractivo o connotaciones afectivas positivas hacia ese objeto?

ANTECEDENTES

Aunque investigaciones previas habían demostrado que el contacto y la interacción social entre dos individuos mejoraban las actitudes de una parte hacia la otra (Bovard, 1951; Festinger, 1951; Homans, 1961; Newcomb, 1963), apenas se había estudiado qué papel desempeñaba en el cambio de actitudes la mera exposición al objeto de actitud. Johnson, Thomson y Frincke (1960) llevaron a cabo el primer estudio que

relacionaba la frecuencia de exposición y el significado de palabras. Pidieron a un grupo de sujetos que clasificaran una serie de palabras en una escala de diferencial semántico antes y después de su pronunciación, teniendo en cuenta la frecuencia léxica de cada una de ellas. Los resultados reflejaron un efecto significativo de la frecuencia de exposición, de forma que la mayor frecuencia léxica de las palabras mejoraba su valoración en la clasificación, mientras que las palabras poco frecuentes lo empeoraban. Basándose en estos datos, Zajonc diseñó una investigación con la que poner a prueba el efecto de la mera exposición, eliminando el efecto de otras posibles variables relacionadas.

HIPÓTESIS

La hipótesis que se plantea el autor es que la simple exposición repetida de las personas a un objeto cambiará la actitud hacia dicho objeto, haciéndola más favorable. Concretamente, Zajonc se centra en el experimento 2 en investigar las actitudes de los participantes hacia ideogramas chinos. Zajonc espera que el atractivo de las palabras sin sentido será mayor a medida que aumenta el número de veces que el sujeto las observa.

PARTICIPANTES

Participaron en este experimento 72 estudiantes divididos en 6 grupos de 12 cada uno.

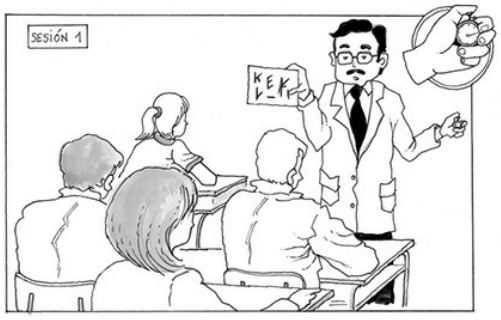
MATERIALES

Con el objeto de evitar el efecto de pronunciar y oír las palabras estímulos, así como la lectura subvocal de las mismas, Zajonc, a diferencia de otros experimentos, empleó en este 12 ideogramas chinos de uso poco frecuente en la caligrafía china; es decir, sin sentido para los sujetos. Estos se presentaban en cartones con una frecuencia de 0, 1, 2, 5, 10 y 25 veces a cada participante. Además, se empleó un cuestionario de

diez escalas bipolares que reflejaba polos positivos y negativos.

PROCEDIMIENTO

Se informó a los participantes de que se trataba de un experimento para el aprendizaje de una lengua extranjera, y que debían prestar atención a los caracteres chinos que se les presentarían mediante cartones que debían ver durante aproximadamente 2 segundos. Cada grupo de participantes veía los mismos ideogramas pero con diferente frecuencia. Así, un grupo veía los pictogramas 1 y 2 una vez, el 3 y el 4 dos veces, el 5 y el 6 cinco veces, el 7 y el 8 diez veces, el 9 y el 10 veinticinco veces y el 11 y 12 cero veces (no lo veían). En los otros cinco grupos de participantes se contrabalanceaba el número de veces que veía cada pictograma de modo que todos los pictogramas pasaran por todas las frecuencias de exposición. En conjunto, cada grupo debía atender a 86 exposiciones. Terminada esta fase, se pedía a los participantes que intentaran adivinar si cada pictograma representaba una idea positiva o negativa, puntuando cada uno de ellos en las diez escalas que se les entregaban después de la exposición.





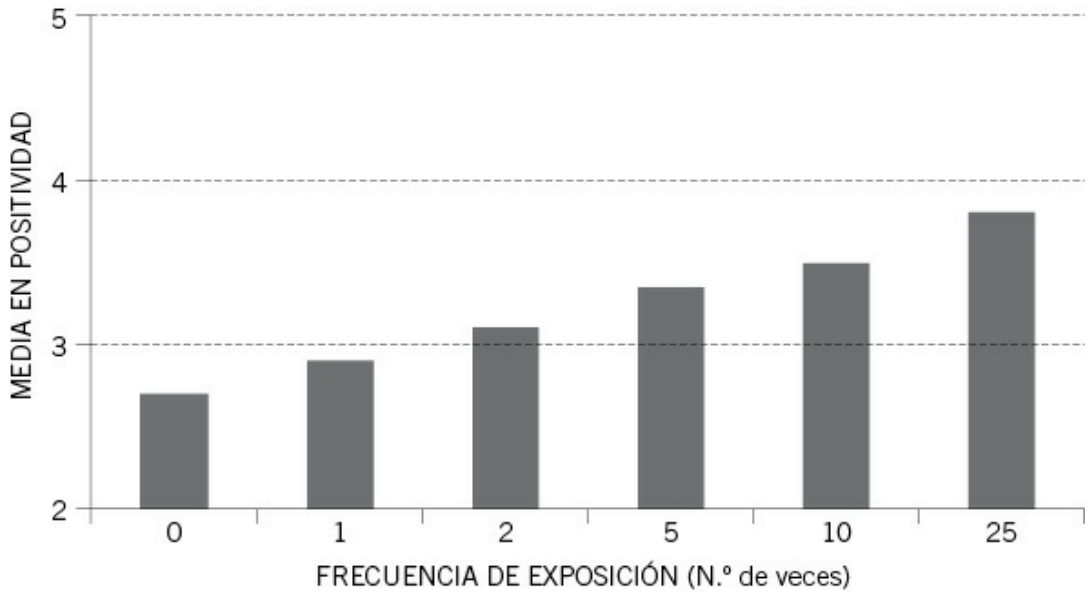


Gráfico 6.1 Media en positividad de los caracteres chinos en función del número de veces en que fue expuesto.

RESULTADOS

El gráfico 6.1 muestra los resultados obtenidos: el efecto de la frecuencia de exposición del pictograma sobre su grado de atracción fue estadísticamente significativo ($F_{(5,335)} = 4{,}72$, $p < 0{,}001$). Los resultados indicaron que las connotaciones afectivas o atractivo hacia un objeto sin sentido aumentaban en función de la frecuencia de exposición. Este resultado se encontró para todos los estímulos presentados, incluso observándose el pictograma una sola vez y durante dos segundos. En conjunto, los sujetos clasificaron consistentemente cada pictograma como más positivo a medida que habían sido expuestos a él un mayor número de veces.

CONCLUSIONES

Los resultados demuestran que la preferencia afectiva hacia un objeto mejora simplemente con la exposición continuada hacia él. Es decir, apoyan la hipótesis de que la mera exposición hacia un estímulo es condición suficiente para que cambie o se refuerce la actitud hacia dicho estímulo.

APLICACIÓN

Estos resultados reflejan el potencial que tiene la mera observación o exposición continuada a un objeto, persona o situación en la intensificación o el cambio de actitud. Este hallazgo tiene importantes implicaciones en campos como la comunicación social, la manipulación e influencia social, la publicidad y el comportamiento del consumidor, y también en áreas como la formación de impresiones.

RESUMEN: Dra. Rosa Isla Díaz.
Universidad de La Laguna (ULL)

EXPERIMENTO 43

Teoría de la Conducta Planificada

Ajzen, I. y Madden, T. J. (1986): Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, *22,* 453-474. (Experimento 2).

OBJETIVOS

Las personas suelen comportarse en consonancia con sus actitudes y la presión social que perciben. ¿Son suficientes estos factores para explicar su conducta? ¿Influye en su comportamiento el grado de control que la persona percibe que tiene sobre la acción (p. ej., recursos, dificultad)?

EL PROBLEMA

Llevar a cabo una conducta dirigida a una meta (p. ej., desplazarse 200 metros para depositar envases en un contenedor de reciclaje) puede estar motivada por diferentes factores. La consideración aislada de algunos de estos factores (p. ej., la actitud, las normas sociales) supone una visión parcial del fenómeno bajo estudio. Los teóricos psicosociales se han planteado qué factores resultan necesarios para una predicción adecuada de las conductas dirigidas a metas, y han desarrollado diferentes modelos explicativos.

ANTECEDENTES

La relación entre la actitud que una persona mantiene y la conducta asociada con esa actitud fue conceptualizada mediante la *Teoría de la Acción Razonada* (TAR; Ajzen y Fishbein, 1980). Dicha teoría establece que el determinante principal de una conducta futura es la intención de

llevarla a cabo (tendencia a realizar la conducta). A su vez, la intención resulta afectada por la actitud (evaluación favorable/desfavorable de la conducta) y la norma social subjetiva (presión social percibida alta/baja) que se mantenga hacia la conducta. Ajzen (1985) propuso la *Teoría de la Conducta Planificada* (TCP) que amplía la TAR al incluir una nueva variable, el *control conductual percibido* (CCP), esto es, la creencia personal sobre el grado de dificultad que conlleva realizar una conducta.

HIPÓTESIS

Ajzen y Madden (1986) se plantearon averiguar si el control conductual percibido (CCP) mejoraba la capacidad predictiva de la TAR. Para ello, pusieron a prueba dos hipótesis sobre el tipo de relaciones que se establecen entre el CCP y la conducta futura. La primera hipótesis es que existe una relación indirecta entre el CCP y la conducta: independientemente de la actitud y de la norma subjetiva, la facilidad, la posesión de recursos o la existencia de oportunidades para realizar una conducta (control percibido) influirá en la intención de llevar a cabo dicha conducta (hipótesis 1). La segunda hipótesis es que existe una relación directa entre el CCP y la conducta: el control percibido afectará directamente a la probabilidad de realizar la conducta en el futuro, cuando no exista un control absoluto sobre dicha conducta (hipótesis 2).

PARTICIPANTES

Participaron en el estudio 90 estudiantes universitarios de empresariales; el 62,2% de los mismos fueron mujeres.

DISEÑO

Se trata de un estudio correlacional en el que se miden las variables de interés mediante un cuestionario autoadministrado en dos tiempos, al comienzo del curso y una semana antes de los exámenes finales.

MATERIALES

El objeto de estudio empleado fue «obtener una puntuación A en el curso». Para ello, se empleó un cuestionario que incluía ítems sobre:

1) *Actitud hacia la conducta.* Se obtuvo de dos formas: a) pidiendo que se evaluara en escalas de 7 puntos (bueno-malo) diez consecuencias de la conducta *obtener buenas notas* (p. ej., proporciona un sentido de satisfacción personal). Además, cada una de estas consecuencias se volvía a puntuar en una escala de 7 puntos (probable-improbable). La suma del producto de las 10 puntuaciones constituía el primer índice de actitud; b) el segundo índice de actitud fue más directo y se extrajo de la aplicación de 8 escalas evaluativas del diferencial semántico a la expresión «Obtener una calificación A es…».

2) *Norma social subjetiva.* Se obtuvo de dos formas: a) registrando las creencias normativas sobre las expectativas que el participante creía que tenían cinco referentes cercanos (profesor, familia, amigos, compañeros de clase y futuro empresario) respecto a obtener la calificación A. Es decir, en qué medida esos referentes aprobarían o desaprobarían obtener A (5 ítems en escalas de 7 puntos). También se pidió a los participantes que puntuaran su motivación para cumplir con esas expectativas (5 ítems en escalas de 7 puntos); b) la segunda forma fue midiendo la presión social percibida. Esto se hizo con el ítem «Si yo obtuviera un "A" en este curso, la mayoría de las personas que son importantes para mí…» seguido de una escala de 7 puntos (lo aprobarían-lo desaprobarían). Esta respuesta se multiplicaba por la obtenida en otro ítem que pedía la motivación para cumplir con esa presión.

3) *Control conductual percibido.* Se obtuvo de dos formas: a) sumando las ocho creencias sobre factores inhibidores y facilitadores de la obtención de la calificación A (p. ej., frecuencia de participación en actividades extracurriculares, lectura de materiales complementarios, organización de los materiales de examen, etc.). Estas expresiones iban seguidas de escalas de 7 puntos que cambiaban sus etiquetas según el contenido de la pregunta (frecuente-nunca; probable-improbable, etc.); b)

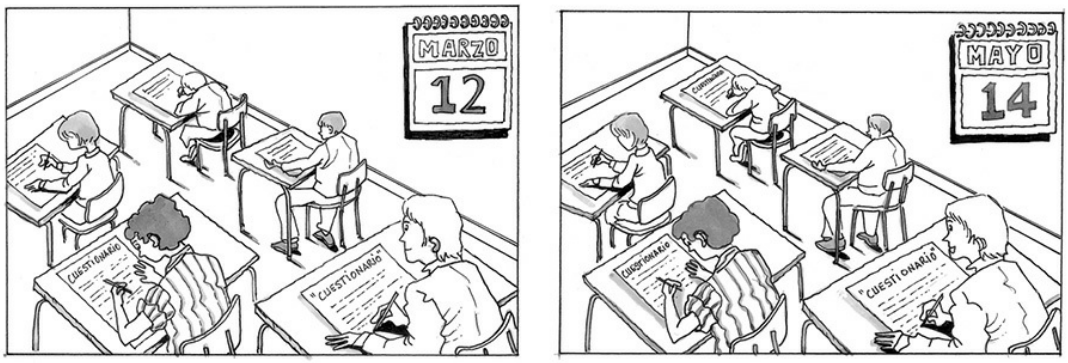
la segunda medida fue obtenida más directamente a través de la suma de las respuestas a cinco ítems repartidos por todo el cuestionario y que preguntaban de distinta forma si creían que podían controlar la nota que recibirían a final del curso.

4) *Intención conductual.* Se obtuvo mediante 3 ítems repartidos por todo el cuestionario y en los que se preguntaba si era un objetivo importante conseguir el nivel A y hacían todo lo posible (3 ítems).

5) *Conducta y resultados académicos*. Esta información se obtuvo mediante cuestiones sobre notas medias obtenidas, cursos realizados, veces que habían alcanzado el nivel A y qué nota esperaban obtener en el presente curso.

PROCEDIMIENTO

Durante clases ordinarias de una misma asignatura, aproximadamente al comienzo del semestre académico, un colaborador solicitó la participación voluntaria de los estudiantes en un estudio sobre la obtención de buenas calificaciones. Se les pidió que contestaran un cuestionario sobre sus opiniones y expectativas acerca de obtener buenas notas. Los estudiantes cumplimentaron en el aula el mismo cuestionario en dos ocasiones, al inicio del curso (T1) y al final del curso (T2).



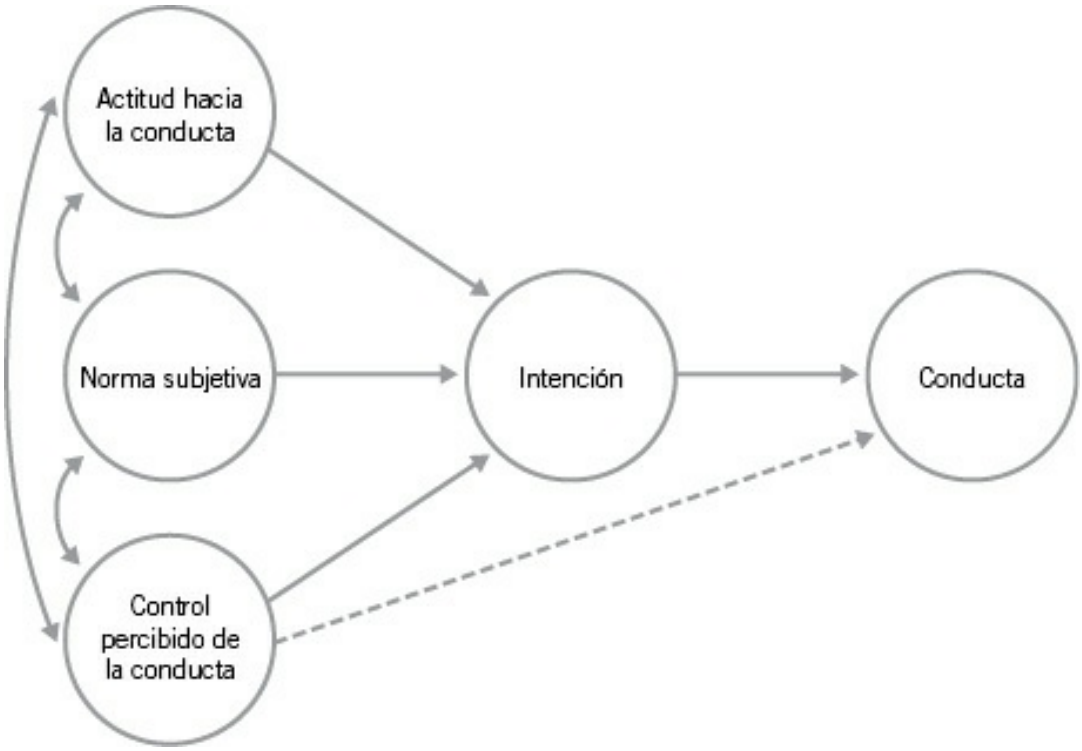


Gráfico 6.2 Modelo de la Teoría de la Acción Planificada.

RESULTADOS

Se llevaron a cabo análisis de regresión jerárquica en los que se trató de predecir la intención y la conducta (variables criterio) teniendo en cuenta la actitud, la norma subjetiva y el control percibido sobre esa conducta (variables predictoras). Los resultados de los datos recogidos en T1 mostraron que se mejora la predicción de la intención de obtener buenas notas al incluir el control percibido (se pasa del 48% al 65% de varianza explicada, $p < 0{,}01$); mientras que no se mejora la predicción de la conducta efectiva de obtener buenas notas al incluir el control percibido (26% de varianza explicada en ambos casos). Sin embargo, con los datos recogidos en T2, no solo se mejora la predicción de la intención (se pasa del 49% al 64% de varianza explicada, $p < 0{,}01$), al igual que en T1, sino

que además se mejora la predicción de la conducta efectiva (se pasa del 39% al 45% de varianza explicada, $p < 0,01$).

CONCLUSIONES

Ante conductas que no están enteramente bajo control (p. ej., obtener una calificación alta a medida que se acerca el final del curso), el control percibido afecta directamente a la conducta efectiva, independientemente de su efecto en la intención conductual.

APLICACIÓN

Los factores identificados por la Teoría de la Acción Razonada y la Teoría de la Conducta Planificada han resultado muy útiles para la predicción y promoción de una gran variedad de conductas, tales como el uso de profilácticos, las conductas de reciclaje o el uso del transporte público.

RESUMEN: Dra. Verónica Sevillano Triguero.
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

EXPERIMENTO 44

Actitud como asociación automática

Fazio, R. H., Sanbonmatsu, D. M., Powell, M. C. y Kardes, F. R. (1986): On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50,* 229-238. (Experimento 2).

OBJETIVOS

¿Puede activarse de forma automática y espontánea la actitud que tenemos hacia un objeto determinado, es decir, la evaluación que tenemos de él, simplemente, con la mera exposición a dicho objeto? La activación automática de las actitudes, ¿es consecuencia de características de personalidad, de las propias características de las actitudes —unas se activan sin control y otras no— o tiene algo que ver con el modo en que procesamos la información sobre las mismas?

EL PROBLEMA

Los individuos almacenan en la memoria las actitudes que poseen de los estímulos que perciben. La activación de dichas actitudes puede producirse de forma controlada, utilizando recursos cognitivos y siendo consciente la persona o, por el contrario, de forma automática, a partir de la mera observación del estímulo. En este estudio, Fazio y colaboradores se preguntan bajo qué condiciones se produce una activación automática de las actitudes, y exploran hasta qué punto la activación de la evaluación de un objeto de actitud depende de las características concretas de cada actitud.

ANTECEDENTES

La documentación científica muestra que los procesos automáticos son consecuencia de aprendizajes asociativos previos entre los elementos implicados (p. ej., Shiffrin y Schneider, 1977). Además, los psicólogos sociales postulan que la fuerza de cada actitud, esto es, la magnitud de la asociación que existe entre el objeto y su evaluación, varía considerablemente entre individuos. Así, las actitudes más fuertes serán aquellas que han contado con un mejor aprendizaje asociativo previo. Por tanto, no todas las actitudes están igualmente consolidadas en la memoria, de modo que no todas ellas son susceptibles de activarse de forma automática.

HIPÓTESIS

Los autores predicen que serán las actitudes más fuertes (aquellas que presenten una asociación más fuerte entre el objeto y su evaluación) las que se activarán de forma automática, tras la mera exposición al objeto actitudinal. Concretamente, se espera que cuando se presenta un objeto hacia el que existe una actitud positiva fuerte, los participantes tarden menos en indicar si un adjetivo es positivo que cuando existe una actitud débil. También esperan que las actitudes más débiles no se activen automáticamente, ni aunque se presenten a los participantes durante más tiempo.

PARTICIPANTES

Participaron en este experimento 23 individuos.

MATERIALES

A partir de 70 palabras relativas a objetos de actitud (p. ej., comidas, naciones, grupos, etc.), los investigadores seleccionaron 16 que los participantes habían juzgado en la fase previa del experimento calificándolas como positivas *vs.* negativas. La elección de las palabras se realizó en función del tiempo que los participantes emplearon en hacer esa

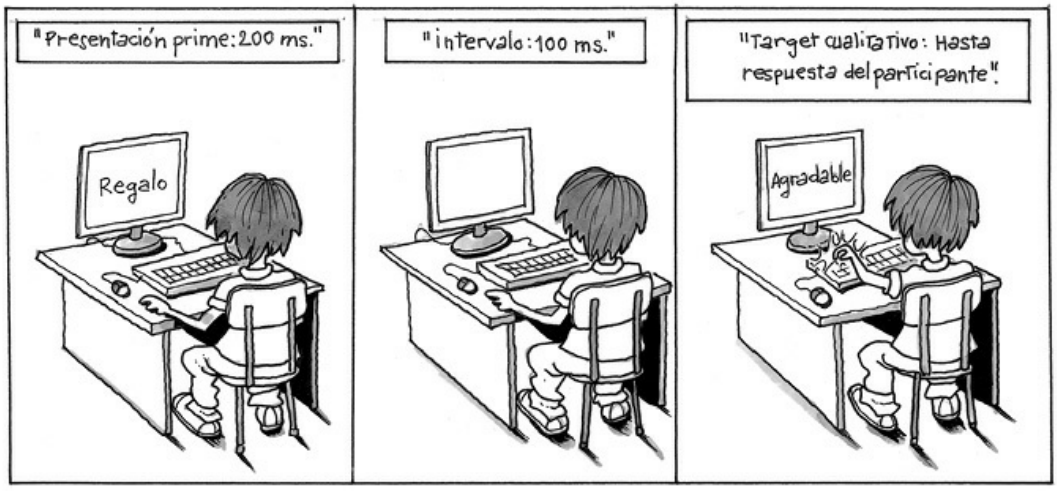
evaluación. Los autores asumieron, siguiendo a Powell y Fazio (1984), que una menor latencia de respuesta en la evaluación indicaría una mayor asociación entre el objeto y su evaluación (actitudes «fuertes»), mientras que una mayor latencia mostraría una actitud menos consolidada (actitudes «débiles»). Atendiendo a la respuesta positiva *vs.* negativa y al tiempo de reacción, las 16 palabras elegidas se agruparon como actitudes fuertes positivas (4), fuertes negativas (4), débiles positivas (4) y débiles negativas (4). A estas cuatro categorías de actitudes los autores añadieron una más de palabras sin sentido que eran series de tres letras idénticas (p. ej., BBB). Además, también se utilizaron 20 adjetivos, 10 con connotaciones claramente positivas y 10 con connotaciones negativas.

PROCEDIMIENTO

El experimento empleó un procedimiento de *priming* o facilitación. Este procedimiento consiste en presentar un estímulo (*prime*) que, si es congruente, facilita el procesamiento de un segundo estímulo presentado a continuación (*target*). Cuando ambos son incongruentes, el *priming* interfiere el procesamiento del *target*.

Concretamente, a los participantes se les presentaba como *prime* una de las 16 palabras relativas a objetos actitudinales (o una de las cuatro palabras sin sentido) durante 200 milisegundos (ms). A continuación había un intervalo de 100 ms (en este caso, el SOA = 300 ms, pero también el diseño incluyó un SOA = 1.000 ms) y seguidamente aparecía en el monitor uno de los 20 adjetivos evaluativos (*target*). La tarea consistía en pulsar una tecla lo más rápidamente posible, indicando si el adjetivo era positivo o negativo. El experimento se organizó en cinco bloques, cada uno con 20 ensayos (20 *primes:* 16 objetos de actitud + 4 palabras sin sentido y cada *prime* seguido de 1 adjetivo positivo o negativo. Tras el contrabalanceo en los cinco bloques, todos los *primes* habían sido asociados a los adjetivos (*target*) positivos y negativos. Todos los participantes pasaron por el procedimiento dos veces, una con un SOA = 300 y otra con un SOA = 1.000. El orden en que lo hicieron se contrabalanceó entre los sujetos. La justificación de esta manipulación es que si, contrariamente a la hipótesis, con la mera exposición a un objeto la

actitud hacia él se activa de forma controlada, un SOA mayor aumentaría la facilitación, y esta también se produciría con las actitudes débiles. Es decir, al tener más tiempo para procesar el *prime*, se activarían incluso las actitudes menos consolidadas.



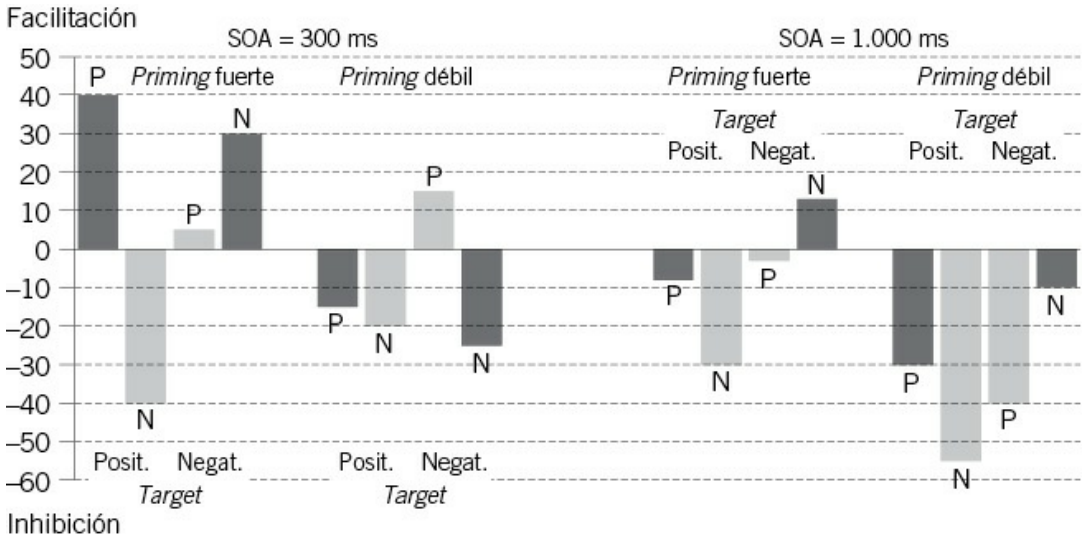


Gráfico 6.3 Puntuaciones medias de facilitación en función del SOA, la

potencia de la asociación objeto-evaluación, la valencia del *priming* (P = positiva, N = negativa) y la valencia del *target* (Posit. = Positiva, Negat. = Negativa). Las barras negras representan condiciones congruentes (valencia similar entre el *prime* y el *target*), mientras que las grises corresponden a condiciones incongruentes.

RESULTADOS

Los resultados mostraron una interacción significativa entre la valencia del *prime* y del *target* para las actitudes fuertes en el SOA de 300 milisegundos, $F_{(1,22)} = 4{,}87$, $p < 0{,}05$. No hubo facilitación en el caso de las actitudes fuertes presentadas con el SOA de 1.000 milisegundos, ni con las actitudes débiles en ninguno de los SOA. Este patrón de resultados nos lleva a una interacción de cuarto orden: SOA × fuerza de la actitud × valencia de la actitud × valencia del adjetivo, $F_{(1,22)} = 4{,}35$, $p < 0{,}05$. Es decir, los participantes invertían menos tiempo en evaluar el adjetivo (facilitación) en el caso de las actitudes fuertes que eran presentadas durante 300 milisegundos, cuando la valencia del *prime* y del *target* eran congruentes. El hecho de que no se encontrara ningún efecto con el SOA largo descarta la posibilidad de que las actitudes se estuvieran activando de forma controlada, ya que no se produjo facilitación en el caso de las actitudes menos consolidadas, ni cuando se contaba con un mayor tiempo para procesar el estímulo *prime*.

CONCLUSIONES

Los datos indican que la activación automática de las actitudes tuvo lugar, y que dicha activación facilitó el posterior procesamiento de los adjetivos presentados, pero solo ante determinadas circunstancias. Según los datos obtenidos en este experimento, la mera exposición a un objeto puede ser condición suficiente para que se active de forma automática la evaluación que hacemos de él. Así, no siempre es necesario un procesamiento controlado ni un esfuerzo cognitivo por parte del individuo cuando se activa una actitud. Sin embargo, esta activación automática no es posible

para cualquier actitud almacenada en la memoria. Tan solo las actitudes consolidadas, esto es, aquellas que poseen una fuerte asociación entre el objeto y la evaluación que se hace de él, son susceptibles de activarse sin intención por parte del individuo. Por lo tanto, la activación automática de las actitudes es posible, pero depende de las características de cada actitud.

RESUMEN: Dra. Gloria Jiménez-Moya.
Universidad de Granada (UCR)

EXPERIMENTO 45

Estereotipos como asociación automática

Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. C. y Williams, C. J. (1995): Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: a bona fide pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 1013-1027. (Experimento 1).

OBJETIVOS

Ante la presencia de individuos pertenecientes a exogrupos, ¿se activa el estereotipo culturalmente compartido sobre este grupo o las evaluaciones que cada persona tiene sobre el mismo? ¿Constituye el procedimiento de *priming* una «máquina de la verdad» que permite detectar las verdaderas actitudes de las personas, sin mediación de la deseabilidad social?

EL PROBLEMA

Las actitudes de las personas determinan en cierta medida sus acciones. El racismo es uno de los asuntos sociales donde más importancia tiene conocer las actitudes de la gente, ya que conociendo su posición podremos predecir su comportamiento futuro en relación con determinados grupos sociales. Ahora bien, ¿constituyen las medidas indirectas de las actitudes una buena opción para medir las actitudes y predecir el comportamiento de las personas?

HIPÓTESIS

Los autores se proponen demostrar que, ante miembros de grupos sociales diferentes al propio, se activan evaluaciones de tipo personal (en lugar de estereotipos culturalmente compartidos), y que la técnica del *priming*

constituye una medida indirecta eficaz de las actitudes sociales. El concepto *prime* hace referencia al efecto que ejerce la aparición de un estímulo en el reconocimiento de estímulos que se presentan posteriormente debido a la activación de información relacionada a nivel semántico, perceptivo o conceptual. Por ejemplo, una imagen positiva puede facilitar el reconocimiento de palabras positivas que aparecen con posterioridad a la primera imagen.

Los autores predicen una mayor facilitación en el reconocimiento de adjetivos de valencia negativa cuando van precedidos por la presentación de caras de personas del exogrupo (negros *vs.* blancos). Es decir, cuando una persona tiene una evaluación negativa de un exogrupo, la presentación de la cara de una persona perteneciente a ese exogrupo facilitará el reconocimiento de una palabra negativa, en comparación con el tiempo que tardará en reconocer esa misma palabra cuando va precedida de una persona de su propio grupo social.

Por otra parte, los autores formulan la hipótesis de que esta medida implícita de prejuicio tendrá correspondencia con una medida explícita de prejuicio, de manera que, cuanto mayor sea el nivel de prejuicio manifiesto, mayor será el efecto *priming* en el reconocimiento de adjetivos negativos precedidos por imágenes del exogrupo.

PARTICIPANTES

Participaron en este estudio 53 estudiantes universitarios de primer curso de psicología (45 caucásicos y 8 afroamericanos). Todos ellos habían participado en un estudio previo que sirvió para seleccionar 25 que presentaban una alta puntuación en la Escala de racismo moderno (personas altamente prejuiciosas), y 28 puntuaciones bajas en dicha escala.

MATERIALES

Se utilizaron como *prime* o facilitadores 48 fotografías a color de estudiantes universitarios (hombres y mujeres), blancos y negros. Además,

se emplearon 12 adjetivos positivos y 12 negativos. Para medir el nivel de prejuicio explícito, los autores utilizaron la Escala de racismo moderno.

DISEÑO

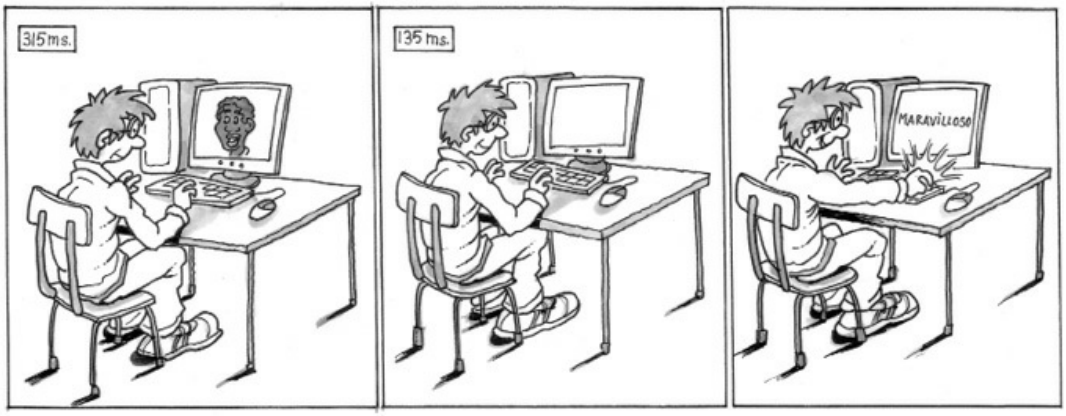
Se trata de un diseño experimental de 2 (Grupo étnico de los participantes: caucásico *vs.* negro) × 2 (Tipo de *priming:* rostros caucásicos *vs.* rostros negros) × 2 (Valencia de los adjetivos: positivos *vs.* negativos) × 2 (Nivel de racismo de los participantes: alto *vs.* bajo).

PROCEDIMIENTO

En el laboratorio se explicaba a los participantes que se encontraban en un experimento de reconocimiento de palabras que constaba de seis fases. La primera fase consistía en una tarea de evaluación de palabras. Los participantes debían indicar en un teclado, lo más rápidamente posible, si cada una de las 16 palabras que se presentaba dos veces en el monitor significaba algo bueno o malo. En la segunda fase se presentaba a los participantes 16 rostros de afroamericanos, caucásicos y asiáticos, varones y mujeres, y se les pedía que intentaran aprenderlos y recordarlos. En la tercera fase, se presentaban 32 fotos de rostros (16 de la segunda fase y 16 nuevos). Los participantes debían indicar en el teclado si los habían visto antes. La cuarta fase fue la central. La tarea fue similar a la primera fase solo que se advirtió a los participantes que deberían estar atentos a los rostros que aparecerían en el monitor porque debían responder más tarde a una tarea de reconocimiento. Así, cada ensayo consistió en una fotografía de un rostro expuesta durante 315 ms, seguido de un intervalo de 135 ms (SOA = 450 ms). Tras esta presentación aparecía un adjetivo que los participantes debían evaluar, tan rápido como fuese posible, si indicaba algo bueno o algo malo. Cada participante respondía a cuatro bloques de 48 ensayos, de modo que en cada bloque aparecía cada una de las 48 fotografías seguida de un adjetivo.

Tras los cuatro bloques, todos los participantes habían respondido a dos palabras positivas y dos negativas precedidas por el mismo *prime*. La

quinta fase consistió en una tarea que presentaba las 48 fotos ya conocidas más 48 fotos nuevas con el objeto de comprobar que los participantes reconocían aquellas que sirvieron como *priming.* Finalmente, en la sexta fase, los participantes fueron instruidos para puntuar el atractivo de cada foto. La facilitación en la decisión sobre la valencia positiva o negativa de los adjetivos tras la presentación de las caras se tomó como medida de actitudes positivas o negativas.



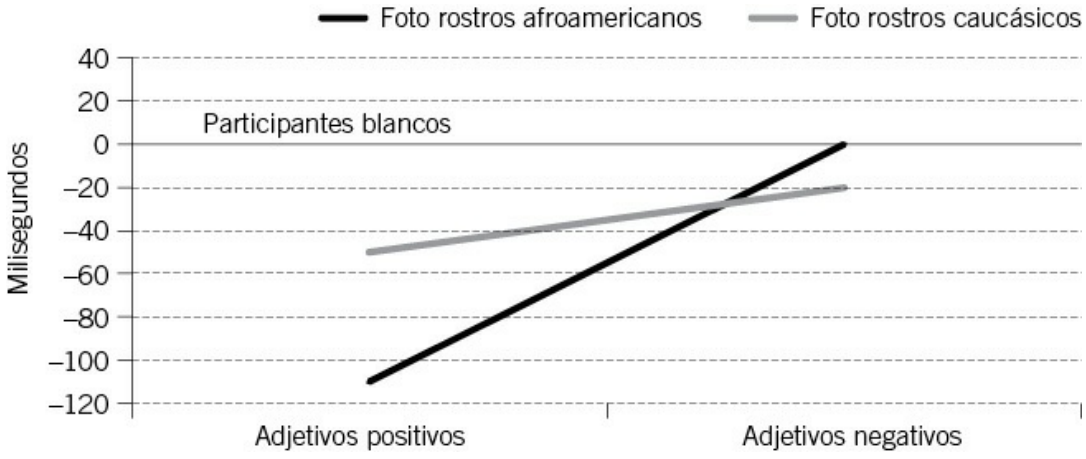


Gráfico 6.4a Puntuaciones medias de facilitación en personas blancas.

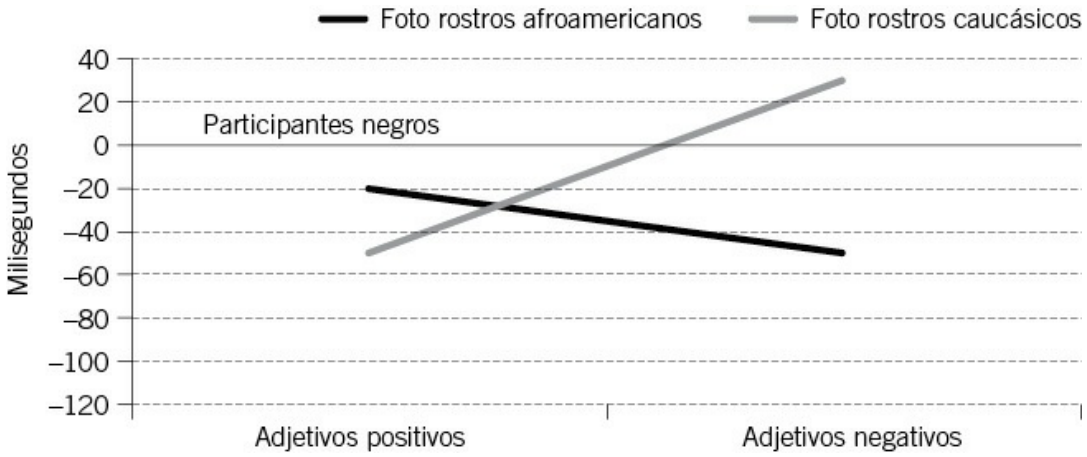


Gráfico 6.4b Puntuaciones medias de facilitación en personas afroamericanas.

RESULTADOS

Tras verificar que las instrucciones de reconocimiento de fotos habían funcionado adecuadamente (4.ª fase), se pasó a determinar la línea base de latencia de los participantes en cada adjetivo. Para ello se calculó la media del tiempo de reacción de cada palabra en las dos presentaciones de la primera fase. A continuación se computó para cada individuo el efecto que había tenido la foto en la cuarta fase como facilitador o inhibidor de la latencia de respuesta ante los adjetivos. Para ello se restó a la puntuación base de cada adjetivo la obtenida por ese mismo adjetivo precedida por la foto. Así, una puntuación negativa significaba que el participante había tardado más en la cuarta fase que en la primera (la foto había obstaculizado la respuesta), mientras que una puntuación positiva significaba que el participante había tardado menos en la cuarta fase que en la primera fase (la foto había facilitado el reconocimiento). El ANOVA de 2 (Etnia de la foto: blanco *vs.* negro) × 2 (Valencia del adjetivo: positivo *vs.* negativo) calculado con las respuestas de los participantes blancos reveló una interacción significativa ($F_{(1,43)} = 32{,}49$, $p < 0{,}001$). Concretamente, hubo una mayor facilitación cuando los adjetivos positivos fueron precedidos por fotos de rostros blancos que de rostros negros, y mayor facilitación de los adjetivos negativos cuando iban

precedidos por rostros de afroamericanos que de blancos. Esta pauta sugiere que los participantes blancos mantuvieron actitudes negativas hacia los afroamericanos. El ANOVA realizado con los participantes afroamericanos también reveló una interacción significativa ($F_{(1,7)} = 9{,}36$, $p = 0{,}018$). Sin embargo, en este caso la pauta de facilitación fue en sentido opuesto (ver gráfico 6.4). Hubo mayor facilitación cuando los adjetivos positivos iban precedidos por rostros afroamericanos que blancos y cuando los adjetivos negativos iban precedidos por rostros de blancos que de afroamericanos. Al introducir en el análisis de los participantes blancos la puntuación obtenida en la Escala de racismo moderno, el patrón de facilitación se mantuvo constante con independencia del nivel de racismo.

CONCLUSIONES

El estudio muestra que el procedimiento de *priming* constituye una metodología adecuada para medir las actitudes racistas. Los datos ilustran la importancia de las evaluaciones que se activan automáticamente y fuera del control del individuo. La notable variabilidad observada en las respuestas de los estudiantes de raza blanca sugiere que lo que se activa de forma automática cuando se ve a una persona de raza negra es la evaluación individual de cada persona, más que el estereotipo culturalmente compartido.

RESUMEN: Dra. Mercedes Durán Segura.
Universidad de Sevilla (US)

EXPERIMENTO 46

El Test de Asociación Implícita (IAT)

Greenwald, A. G., McGhee, D. E. y Schwartz, J. L. K. (1998): Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 1464-1480. (Experimento 3).

OBJETIVOS

¿Se puede observar y medir si una persona tiene preferencia por las personas blancas frente a las personas negras, incluso cuando esa persona no reconoce dicha preferencia?

EL PROBLEMA

Uno de los problemas que existen al medir determinadas actitudes como el prejuicio es que las personas no quieren reconocer que poseen inclinaciones negativas hacia otros por su simple pertenencia grupal. En su lugar, prefieren mostrar una imagen deseable de sí mismos y reafirmar su control sobre lo que les rodea. Sin embargo, existen creencias implícitas y asociaciones automáticas que afectan a las conductas y reacciones emocionales. El *Implicit Association Test* (IAT, Test de Asociación Implícita) es una prueba que intenta explorar la fuerza de esas asociaciones.

HIPÓTESIS

Si el IAT puede detectar la fuerza asociativa entre pares de conceptos, entonces detectará que los participantes caucásicos asocian más rápidamente «americano de origen europeo» y «agradable» que

«afroamericano» y «agradable», lo que supone la existencia de una preferencia implícita por las personas blancas frente a las personas negras.

PARTICIPANTES

Participaron un total de 26 estudiantes americanos de origen europeo (14 mujeres y 12 hombres) de los primeros cursos de la Universidad de Washington.

MATERIALES Y PROCEDIMIENTO

El IAT es una técnica experimental que mide el tiempo que requieren las personas para clasificar conjuntos de palabras de dos categorías a lo largo de cinco fases. En la primera fase se presentan en el centro del monitor nombres de pila (p. ej., Betsy, Katie, Latonya, Ebony) y se pide a los participantes que los clasifiquen presionando tan rápido como puedan la tecla A (extremo derecho del teclado) si pertenecen a nombres de origen euroamericano o la tecla L (en el extremo izquierdo) si pertenecen a afroamericanos. En la segunda fase se repite el procedimiento pero empleando términos evaluativos favorables (p. ej., amigo, cielo, tecla A) o desfavorables (p. ej., enfermedad, cárcel, tecla L). En la tercera fase, el procedimiento se complica al presentar todas las palabras de la primera y de la segunda fase manteniendo constante la tecla relativa a la categoría (nombres euroamericanos y términos evaluativos agradables en la tecla A y nombres afroamericanos y términos desagradables en la tecla L). Dado que la técnica asume que existe una congruencia en la asociación [euroamericano + agradable] *vs.* [afroamericano + desagradable], se identifica esta fase como «Compatible». En la cuarta fase se vuelven a presentar los mismos nombres de pila que en la fase primera, pero cambiando la tecla que deben emplear para categorizarlos (euroamericanos, tecla L, y afroamericanos, tecla A). Finalmente, en la quinta fase —«Incompatible»— se presentan, de nuevo, todas las palabras de la segunda y cuarta fase, de modo que ahora los participantes deben presionar la tecla A ante los nombres afroamericanos y los términos

evaluativos positivos y la tecla L ante los nombres euroamericanos y los términos evaluativos desfavorables.

En este experimento se emplearon 100 términos, 25 para cada conjunto (nombres de afroamericanos, nombres de euroamericanos, palabras agradables y desagradables). Los nombres de pila se eligieron tras establecer la probabilidad de que dichos nombres perteneciesen a una persona afroamericana o euroamericana. Se aplicaron dos IAT, uno con nombres de varón y otro con nombres de mujer.

Cada fase constaba de 50 ensayos. Las palabras, escritas en color negro sobre una pantalla gris claro, se presentaban centradas y permanecían visibles hasta que eran clasificadas pulsando la tecla correcta. El formato de presentación era al azar y no se reiteraban, esto es, una vez que apareciera una palabra en una fase no volvía a aparecer a lo largo de la misma.

Tras realizar los dos IAT, uno relativo a varones y otro a mujeres, los participantes completaban cinco cuestionarios de lápiz y papel sobre actitudes y creencias raciales.

	Fase 1			Fase 2			Fase 3			Fase 4			Fase 5		
Categorías	A	Nombre euroamericano		A	Términos agradables		A	Nombre euroamericano			Nombre euroamericano	L		Nombre euroamericano	L
		Nombre afroamericano	L		Términos desagradables	L		Nombre afroamericano	L	A	Nombre afroamericano		A	Nombre afroamericano	
							A	Términos agradables					A	Términos agradables	
								Términos desagradables	L					Términos desagradables	L
Estímulos	A	Katie		A	suerte		A	Katie			Katie	L		Katie	L
		Latonya	L		desastre	L		Latonya	L	A	Latonya		A	Latonya	
		Ebony	L	A	felicidad			desastre	L	A	Ebony			desastre	L
	A	Betsy			odio	L	A	felicidad			Betsy	L	A	felicidad	
								Ebony	L				A	Ebony	
							A	Betsy						Betsy	L
							A	suerte					A	suerte	
								odio	L					odio	L

Tabla 1. Esquema de IAT para detectar las actitudes implícitas hacia la categoría «personas afroamericanas» (p. ej., Latonya y Ebony). En la parte

superior se muestra la distribución de las cuatro categorías y en la parte inferior tal y como se haría con estímulos concretos. Las letras A y L se refieren a las teclas que sirven de respuesta a la tarea experimental.





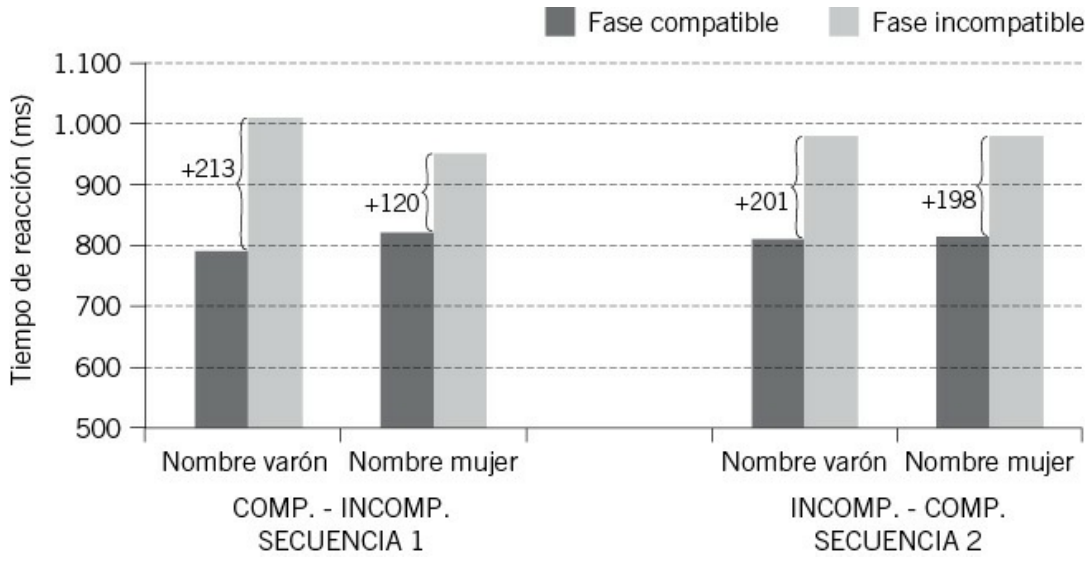


Gráfico 6.5 Media de los tiempos de reacción de los participantes en las fases compatibles e incompatibles de los IAT. Los números que aparecen al lado de las llaves y entre paréntesis corresponden al *efecto IAT*.

RESULTADOS

Los únicos datos que se analizan en el IAT son los correspondientes a la fase 3 y la fase 5. El supuesto de la técnica del IAT es que las personas requerirán menos tiempo para categorizar términos de diferentes contenidos si estos son congruentes evaluativamente (fase compatible) que si son incongruentes (fase incompatible). Por tanto, la diferencia en la latencia de respuesta muestra la fuerza de la asociación o del prejuicio implícito.

Los resultados muestran que los participantes tienen más asociados los conceptos «blanco» y «agradable» que «negro» y «agradable». Es decir, fueron más rápidos clasificando las palabras que se presentaban en la fase compatible ([blanco + agradable] *vs.* [negro + desagradable]) que en la fase incompatible ([negro + agradable] *vs.* [blanco + desagradable]). Esto ocurrió con independencia de que los estímulos a clasificar fuesen nombres de varón o nombres de mujer ($Fs_{(1,21)}$ = 41,94 y 28,83, *ps* = 0,01 y 0,001, respectivamente) (véase gráfico 6.5). Por otra parte, el orden de las fases compatibles e incompatibles no influyó significativamente en los

resultados ($Fs_{(1,21)}$ = 0,03 y 2,01, *ps* = 0,86 y 0,17), para los IAT con nombres masculinos y femeninos, respectivamente.

Finalmente, el análisis de las medidas explícitas de actitudes raciales no mostró la existencia de prejuicio.

CONCLUSIONES

El IAT es una técnica con la que podemos medir la fuerza asociativa entre pares de conceptos. En ocasiones, esas asociaciones se escapan a la consciencia del participante, como ocurre en relación con las medidas de prejuicio implícito y explícito. Esta divergencia de resultados entre medidas automáticas y medidas más controladas es una de las razones por las que algunos científicos se preguntan si existen diversos tipos de actitud y si será preciso emplear instrumentos de observación específicos para apresarlas.

APLICACIONES

El IAT es un instrumento que permite medir si dos conceptos están estrechamente asociados. De ahí su potencial en la medida de distintos conceptos psicológicos, como la autoestima, el autoconcepto, las preferencias por marcas publicitarias, las preferencias religiosas, políticas, estéticas, etc.

RESUMEN: Dra. Mercedes Ortiz Castro.
Universidad de Málaga (UMA)

EXPERIMENTO 47

Modelo Heurístico Sistemático

Chaiken, S. (1980): Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 752-766. (Experimento 1).

OBJETIVOS

¿A través de qué procesos son realmente persuadidos los individuos? ¿Cuándo los individuos emplean una estrategia de procesamiento sistemático (haciendo un análisis exhaustivo de la información) o heurístico (sin pensar demasiado, usando atajos mentales)? ¿Qué impacto tienen la fuente persuasiva y las características del mensaje en el cambio de actitud?

EL PROBLEMA

Cuando nos llega un mensaje, usar una estrategia de procesamiento heurístico tiene la ventaja «económica» de ahorrar esfuerzo cognitivo, pero también puede ser un medio menos fiable para evaluar la validez del mensaje. Con la estrategia sistemática, los receptores se centran en el contenido del mensaje y sus características. En la estrategia heurística, los receptores evitan un procesamiento detallado del contenido del mensaje; en este caso, las características de la fuente y del mensaje pueden ejercer un mayor impacto sobre la persuasión.

ANTECEDENTES

Muchas investigaciones sobre persuasión han asumido que la fuente, el mensaje y las variables referentes a la audiencia afectan al cambio de

opinión. Investigaciones previas han mostrado que la credibilidad de la fuente afecta significativamente a la persuasión bajo condiciones de baja pero no alta implicación con el tema y con la respuesta. También se ha encontrado que la manipulación de la fuerza de los argumentos tiene un mayor impacto persuasivo cuando la implicación del receptor del mensaje es alta. En esta investigación se busca identificar el efecto que tienen las estrategias de procesamiento de información sistemática y heurística en función del nivel de implicación de los individuos con el mensaje.

HIPÓTESIS

Se espera que los sujetos que tengan una alta implicación con la respuesta (consecuencias percibidas) emplearán una estrategia de procesamiento sistemática y se verán afectados por el contenido del mensaje (cantidad de argumentos) y no por las características de la fuente (simpatía del comunicador). Por el contrario, los sujetos que tengan una baja implicación emplearán una estrategia heurística y se verán afectados por las características de la fuente, pero no por el contenido.

PARTICIPANTES

207 hombres y mujeres estudiantes de la Universidad de Massachusetts, que fueron recompensados con créditos extra por su participación.

MATERIALES

El material empleado en este experimento fue:

a) La transcripción de una entrevista (mensaje persuasivo) que versaba bien sobre los hábitos de sueño o un sistema trimestral de organización universitaria frente a un sistema semestral.
b) Un cuestionario que sirvió para medir distintas variables dependientes: 1) acuerdo o desacuerdo con la posición general del mensaje persuasivo; 2) pensamientos sobre los argumentos del comunicador.

Estos pensamientos fueron evaluados por dos jueces independientes según estuvieran centrados en el comunicador *vs.* en el mensaje y tuvieran una valencia positiva o negativa; 3) percepción de la fuente de comunicación. Se trata de 12 escalas bipolares de rasgos (p. ej., *cálido, inteligente, competente…*); 4) comprensión del mensaje. Aquí se pedía a los participantes que indicaran su posición respecto al tema e indicaran los argumentos que apoyarían esa posición.

PROCEDIMIENTO

El investigador decía a los participantes que el experimento consistía en dos fases y que en la primera debían debatir sobre un tema en grupo. Se les dijo que se les daría un tema, darían sus opiniones sobre ese tema y posteriormente responderían a un cuestionario. Se dijo a cada participante que en la segunda sesión serían entrevistados individualmente sobre sus opiniones y debían defenderlas después en un debate grupal. A continuación se repartieron de forma aleatoria los temas, de modo que a unos les tocó hábitos de sueño y a otros el sistema trimestral. Para justificar el mensaje persuasivo, el experimentador pidió a los participantes que leyeran una entrevista de opinión realizada en un estudio similar pero hecha a empleados de la universidad con el objeto de «tener una idea de cómo sería su propia entrevista». Los sujetos recibían entonces una entrevista transcrita (mensaje persuasivo).

El grado de implicación del participante en el mensaje se consiguió presentando una entrevista sobre el tema que le había tocado (sobre los hábitos de sueño si ese era el tema asignado) o sobre el otro tema (el sistema trimestral si le habían asignado el de hábitos de sueño).

La simpatía del comunicador (fuente persuasiva) se manipuló a través de la respuesta a una pregunta de la entrevista («¿cuánto te gusta trabajar con estudiantes?») en la que el entrevistado respondía «disfruto mucho trabajando con los estudiantes» (*vs.* «realmente no disfruto nada trabajando con estudiantes»).

Finalmente, la cantidad de argumentos persuasivos se manipuló, presentando en unos casos 6 argumentos y en otros 2 («las personas deberían dormir menos de ocho horas diarias»; «la universidad debería

cambiar de un sistema de dos semestres a un sistema trimestral»). Tras leer la entrevista, los sujetos completaron un cuestionario evaluando sus «reacciones a la transcripción de la entrevista». A continuación se registraban las distintas medidas dependientes y se les pedía disculpas, ya que no habría segunda sesión experimental. Aproximadamente 10 días después, se les llamó por teléfono, en el marco de una encuesta de opinión sobre muchos temas, y, disimuladas en el conjunto, se les pedía acuerdo o desacuerdo con dos frases de opinión que se correspondían con las que figuraban en la entrevista (mensaje persuasivo).





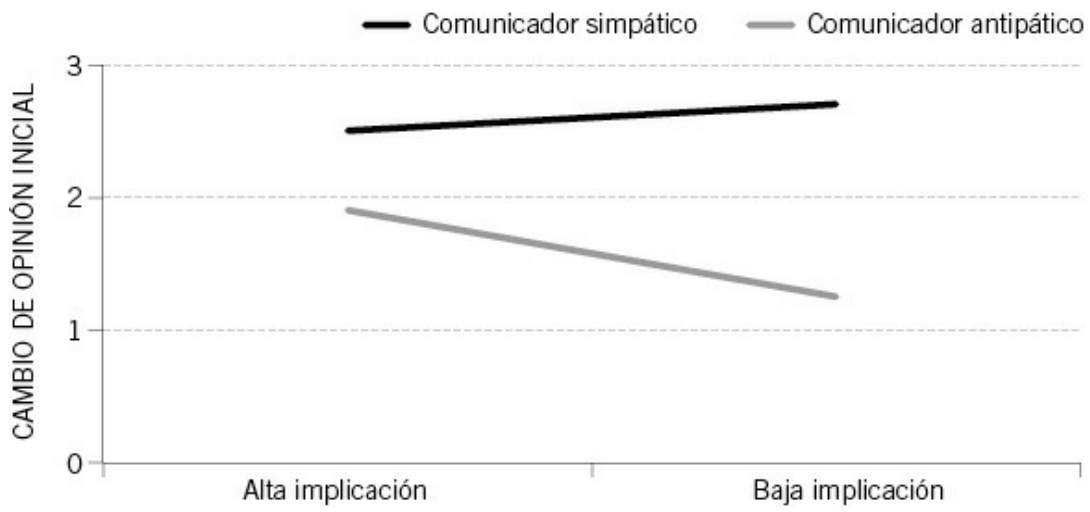


Gráfico 6.6a *C*ambio de opinión inicial en función de la simpatía del comunicador y las consecuencias percibidas.

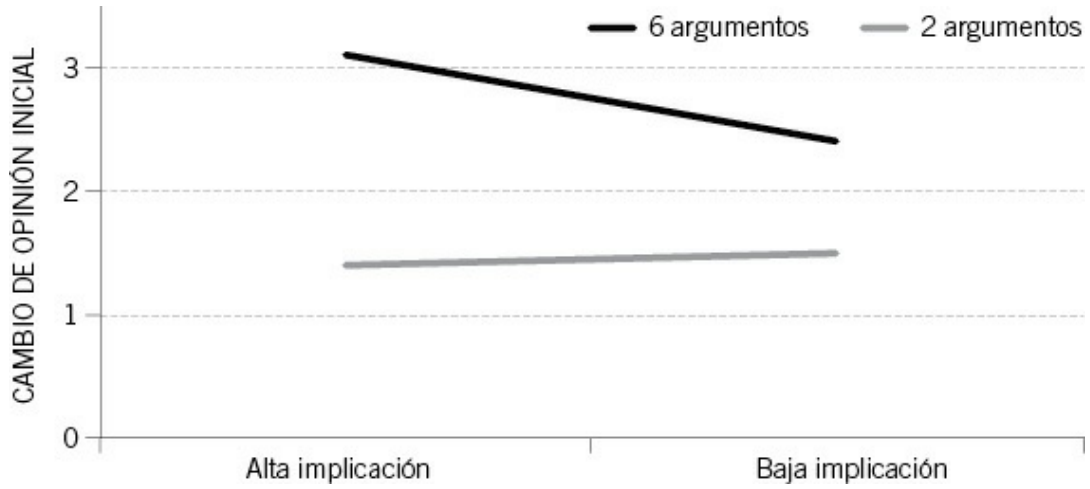


Gráfico 6.6b Cambio de opinión inicial en función del número de argumentos.

RESULTADOS

Después de verificar la efectividad de la manipulación experimental, se llevó a cabo el análisis de los resultados. El ANOVA reveló una interacción significativa, de modo que los sujetos altamente implicados

exhibían un mayor cambio de opinión en respuesta a mensajes que contenían seis argumentos frente a los que contenían dos argumentos ($F_{(1,151)}$ = 4,62, p < 0,05), sin verse afectados por la simpatía del comunicador, $F_{(1,\ 151)}$ < 1,0. Por el contrario, los sujetos con baja implicación en el tema exhibían un mayor cambio de opinión cuando el comunicador resultaba simpático ($F_{(1,151)}$ = 3,92, p < 0,05), independientemente del número de argumentos ($F_{(1,151)}$ = 1,48, *n.s.*). Ni la interacción entre grado de implicación y número de argumentos ni entre grado de implicación y simpatía del comunicador resultaron significativas (*ps* = 0,24 y 0,25, respectivamente). Además, para explorar la persistencia se realizó un análisis incluyendo como variable las medidas en los dos registros temporales. Los resultados mostraron que el cambio de opinión se disipó a los diez días (*Ms* = 2,07 *vs.* 1,76; $F_{(1,151)}$ = 3,96, p < 0,05). La interacción tiempo × grado de implicación × simpatía del comunicador mostró que hay mayor persistencia en la opinión cuando los participantes están muy implicados con el mensaje ($F_{(1,151)}$ = 4,00, p < 0,05).

CONCLUSIONES

Un alto grado de implicación con el tema lleva a los receptores de un mensaje a emplear una estrategia de procesamiento sistemática, mientras que bajos niveles de implicación llevan a emplear una estrategia heurística. Además, esta investigación concluye que los sujetos con alta implicación mostraron una mayor persistencia en el cambio de opinión. Esta mayor persistencia presumiblemente ocurre porque una alta implicación fomenta un procesamiento más sistemático del contenido del mensaje, lo que permite a los receptores tener un mayor soporte cognitivo en sus opiniones.

RESUMEN: Dra. María del Carmen Herrera Enríquez.
Universidad de Gránada (UGR)

EXPERIMENTO 48

Modelo Probabilístico de Elaboración

Petty, R. E., Cacioppo, J. T. y Schumann, D. (1983): Central and peripheral routes to advertising effectiveness: The moderating role of involvement. *Journal of Consumer Research, 10,* 135-146.

OBJETIVOS

Cuando observamos un anuncio publicitario, ¿qué elementos influyen en nuestras actitudes hacia el producto y en nuestra intención de compra? ¿Influyen los mismos aspectos en las personas que presentan un alto grado de implicación con el producto y las que mantienen un grado de implicación bajo?

EL PROBLEMA

El estudio sobre el cambio de actitudes ante situaciones persuasivas ha estado marcado, por un lado, por quienes mantienen que la información se procesa por una ruta central de procesamiento cognitivo, que analiza todos los argumentos planteados. Por otro lado, por quienes defienden que la persuasión ocurre a través de una ruta periférica de procesamiento, donde lo importante es la valoración positiva o negativa que se haga de los beneficios del producto en función de quién o dónde se transmita el mensaje. Pero ninguna de estas dos teorías por sí sola explica todas las situaciones de cambio de actitud que se observan en la vida real. Por tanto, es necesario elaborar un marco teórico integrador que explique cuándo las personas se comportan como ávidos procesadores de información y cuándo optan por dejarse llevar por características periféricas para tomar decisiones. Los autores proponen la variable «implicación» como un importante factor explicativo, que podría aportar claridad en esta discusión teórica. La implicación, en este contexto, se refiere al grado de

relevancia o consecuencias personales que tiene el asunto o el producto para la persona.

ANTECEDENTES

Estudios previos de los propios autores de este experimento (Petty y Cacciopo, 1979) habían demostrado que la activación de una u otra ruta de procesamiento puede explicarse por el Modelo de Probabilidad de Elaboración (*Elaboration Likelihood Model*, en adelante ELM). Según este modelo, cuando hay una elevada probabilidad de *elaborar* (reflexionar) la información sobre un producto, se activa la ruta de procesamiento central, mientras que si la probabilidad de *elaborar* la información es baja, normalmente la información tiende a seguir una ruta periférica. Plantean, además, que en una situación de alta implicación con el producto, las personas atienden más a los argumentos del mensaje, mientras que cuando la implicación es baja tienen mayor impacto las características de la fuente o del contexto donde se transmite el mensaje. Los resultados de Chaiken (1980) y Wright (1974) son consistentes con el ELM.

HIPÓTESIS

Las dos hipótesis son:

1. La calidad de los argumentos presentados en un anuncio publicitario tendrá un mayor impacto sobre la actitud hacia el producto en la condición de alta implicación con el producto.
2. El estatus de «famoso» de la fuente utilizada para anunciar el producto tendrá mayor impacto sobre la actitud hacia el producto en la condición de baja implicación con el producto.

PARTICIPANTES

En este experimento participaron 160 estudiantes de la Universidad de

Missouri, Columbia.

DISEÑO

Los participantes fueron aleatoriamente asignados a las ocho condiciones experimentales resultantes de la combinación de las tres variables dependientes, generando un diseño 2 × 2 × 2 (calidad de los argumentos: fuertes o débiles; estatus de la fuente: famosa o desconocida; implicación: alta o baja).

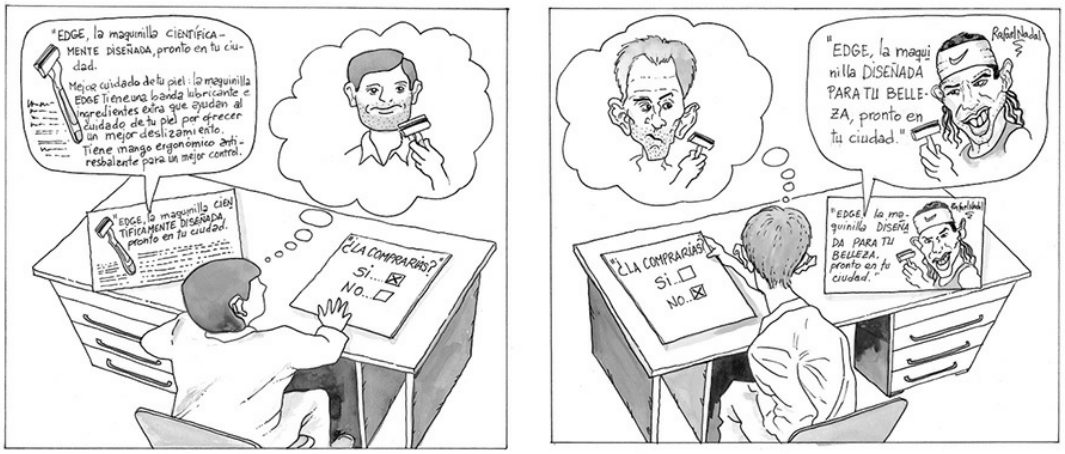
MATERIALES

Se utilizaron dos cuadernillos por participante. En el primero se presentaban 12 anuncios publicitarios de revistas o periódicos, 10 reales y 2 falsos. Uno de estos anuncios falsos es el que interesa en este experimento, un anuncio sobre maquinillas de afeitar desechables, que aparecía siempre en el sexto lugar. En función de la manipulación de las variables independientes, se prepararon cuatro versiones del anuncio: argumento fuerte-famoso, argumento fuerte-desconocido, argumento débil-famoso, argumento débil-desconocido. En ese cuadernillo se presentaba un texto en el que se manipulaba el nivel de implicación: se les informaba de que al final del experimento recibirían un regalo del que podrían elegir la marca (una maquinilla de afeitar para provocar alta implicación y una pasta de dientes para provocar baja implicación). En la página donde aparecía el anuncio experimental (la maquinilla de afeitar) se mostraba otro texto para potenciar la manipulación sobre la implicación: a los de alta implicación se les decía que el producto pronto estaría a la venta en su ciudad, mientras que a los de baja implicación se les informaba de que el producto solo estaba disponible en otras ciudades. En el segundo cuadernillo se recogían las medidas de las variables dependientes: recuerdo de los productos y las marcas, grado de intención de compra, valoración global del producto, una pregunta abierta sobre sus pensamientos sobre el producto del anuncio y recuerdo de las características del producto.

PROCEDIMIENTO

Primero se les daba el cuadernillo con los anuncios, indicándoles que fueran observando cada anuncio a su propio ritmo y que cuando acabaran levantaran la mano. Entonces se les daba el segundo cuadernillo para que completaran las preguntas.

En la condición de «argumentos fuertes» toda la información hacía referencia a que el diseño de la maquinilla de afeitar era resultado de la investigación científica, mientras que en la condición de «argumentos débiles» la información aportada indicaba que la maquinilla había sido diseñada para conseguir mayor atractivo y una experiencia más agradable. En la condición de fuente «famosa» fueron utilizados deportistas bien conocidos del mundo del tenis o del golf, mientras que en la condición de fuente «desconocida» se utilizaron personas anónimas de otras ciudades, para evitar que los participantes pudieran reconocerlos.



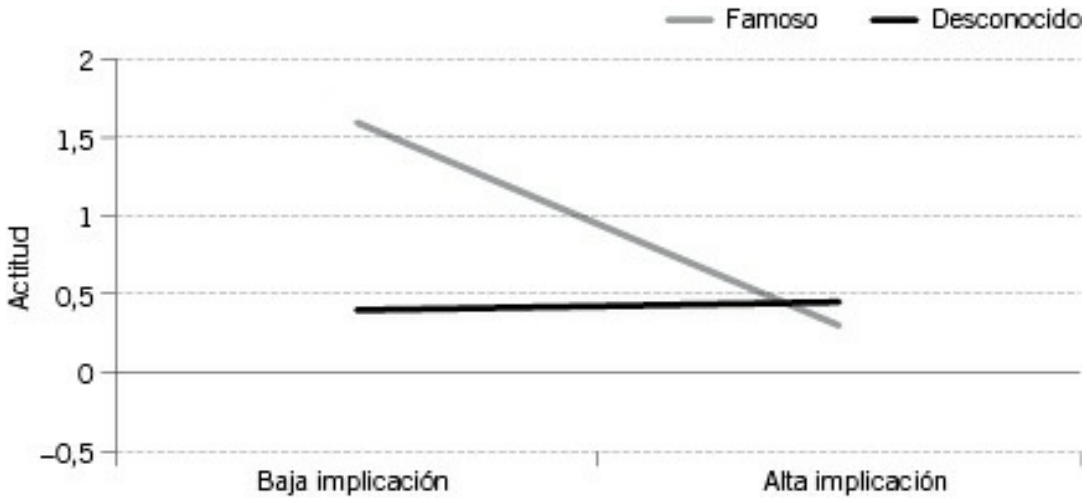


Gráfico 6.7a Actitud hacia el producto según estatus de la fuente y nivel de implicación.

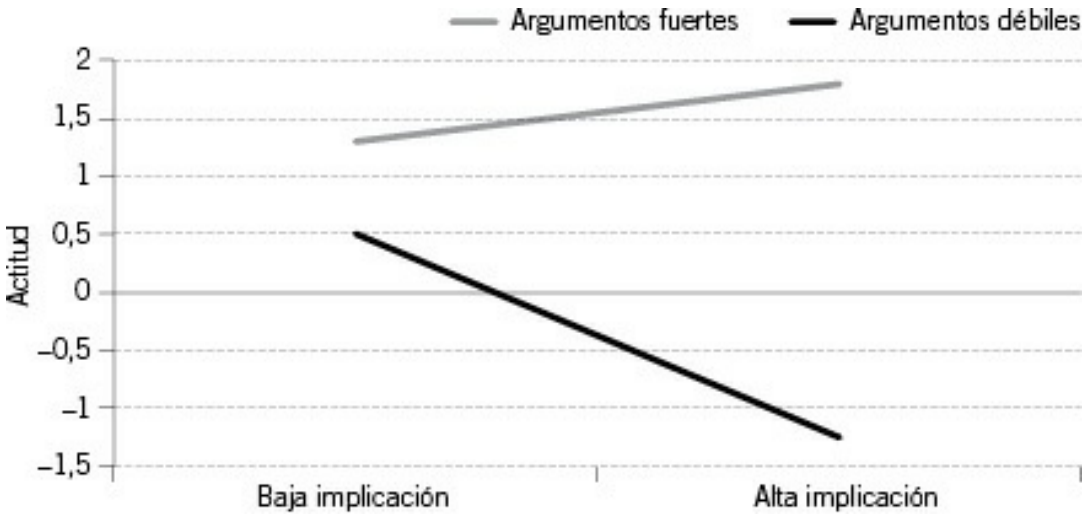


Gráfico 6.7b Actitud hacia el producto en función de la calidad de los argumentos y el nivel de implicación.

RESULTADOS

Se encontraron tres efectos principales sobre las actitudes. En primer lugar, los participantes con alto nivel de implicación valoraron el producto

peor que los participantes con bajo nivel de implicación ($F_{(1,148)} = 6{,}64$, $p < 0{,}01$). En segundo lugar, el producto fue mejor valorado en la condición de «argumentos fuertes» que en la condición de «argumentos débiles» ($F_{(1,148)} = 57{,}81$, $p < 0{,}0001$). En tercer lugar, el producto gustó más si lo anunciaba «un famoso» que una persona «desconocida» ($F_{(1,148)} = 2{,}91$, $p < 0{,}09$). Estos efectos principales se deben interpretar a la luz de dos interacciones que resultaron estadísticamente significativas. En primer lugar, la interacción Implicación × Fuente ($F_{(1,148)} = 5{,}94$, $p < 0{,}02$) indicó que la presentación del producto por parte de famosos o desconocidos tuvo efecto en la actitud del producto exclusivamente en el caso de baja implicación (ver gráfico 6.7a). En segundo lugar, la interacción Implicación × Argumentos ($F_{(1,148)} = 18{,}47$, $p < 0{,}0001$) mostró que, aunque la calidad de los argumentos tuvo un impacto en la actitud hacia los productos tanto en la condición de alta como de baja implicación, el impacto de la calidad de los argumentos fue mayor en la condición de alta implicación que en la condición de baja implicación (ver gráfico 6.7b).

En relación con la intención de compra, se encontró un efecto principal de la calidad de los argumentos: los participantes reconocieron mayor intención de compra cuando los argumentos fueron fuertes que cuando fueron débiles ($F_{(1,152)} = 25{,}37$, $p < 0{,}0001$). Además, la interacción Implicación × Argumentos también resultó estadísticamente significativa: en la condición de alta implicación, los argumentos fuertes facilitaron una mayor intención de compra. Por otra parte, el estatus de la fuente no influyó en la intención de compra ($F_{(1,152)} = 4{,}25$, $p < 0{,}04$).

CONCLUSIONES

Los resultados apoyan las hipótesis de los autores. La calidad de los argumentos es más importante para cambiar las actitudes en situaciones de alta implicación con el producto, pero en condiciones de baja implicación el estatus de la fuente puede obtener mejores resultados a la hora de conseguir cambios. Además, los autores demostraron que el ELM permite predecir en qué condiciones será más probable que se active la ruta central y en qué condiciones la ruta periférica, de cara a procesar la información

persuasiva.

RESUMEN: Dra. Cristina Ruiz Pacheco.
Universidad de La Laguna (ULL)

EXPERIMENTO 49

Cambio de actitud y justificación insuficiente

Festinger, L. y Carlsmith, J. M. (1959): Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 58,* 203-210.

OBJETIVOS

Cuando una persona es obligada a manifestar una opinión contraria a la que personalmente mantiene, ¿qué procesos se ponen en marcha para adaptar la persona a esa situación contradictoria? ¿Se produce un cambio en la actitud en la dirección del contenido manifestado, aunque este haya sido forzado y no se corresponda con la opinión inicial de la persona?

EL PROBLEMA

Hay situaciones en las que nos podemos ver obligados a comportarnos de forma incoherente con nuestras ideas y opiniones, bien porque nos ofrecen algo a cambio, bien porque nos amenazan de alguna manera si no lo hacemos. Esta falta de coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace suele producir una disonancia cognitiva que es molesta para el individuo. La aparición de una mayor o menor disonancia dependerá de la magnitud de la recompensa o la amenaza que reciba la persona por emitir esa opinión contraria a sus convicciones. Y cuanto mayor sea la disonancia, mayor será la tendencia a reducirla, modificando la actitud inicial, de forma que no se aleje tanto del comportamiento que nos hemos visto obligados a realizar.

ANTECEDENTES

Janis y King (1954, 1956) mostraron que si una persona era forzada a

improvisar un discurso y a mantener un punto de vista diferente al suyo, modificaba su opinión (privada) en la dirección que marcaba el discurso (público). Kelman (1953) fue más allá y demostró que si a estas personas se les daba una recompensa por expresar una opinión diferente a la que realmente tenían, el cambio de opinión producido aumentaba al recibir recompensas pequeñas en lugar de grandes.

Estos datos son consistentes con la teoría de la disonancia cognitiva propuesta por Leon Festinger (1957), de la que se derivan una serie de hipótesis acerca del cambio de opinión de las personas tras una conformidad forzada. En este experimento se ponen a prueba dichas hipótesis.

HIPÓTESIS

Cuanto mayor es la recompensa ofrecida a una persona para que exprese una opinión contraria a su actitud o mayor es la amenaza de castigo si no lo hace, menor será la magnitud de la disonancia. Por el contrario, cuando la recompensa ofrecida o la amenaza realizada son las justas (aunque sean pequeñas) para evocar el comportamiento requerido, la magnitud de la disonancia cognitiva será mayor.

Una forma de reducir la disonancia es modificar la actitud de manera que coincida o se acerque a lo que se ha dicho explícitamente. Por tanto, se espera observar tal cambio después de haber forzado o inducido a una persona a comportarse de forma contraria a su opinión. De acuerdo con este planteamiento, se espera que el cambio de opinión observado sea mayor cuando la presión ejercida haya sido la justa para provocar el comportamiento requerido (en comparación con la situación en la que se ha ejercido más presión para ello, por ejemplo, la situación en la que se ha ofrecido una recompensa mayor o se ha amenazado más duramente).

PARTICIPANTES

71 estudiantes varones universitarios. Se desecharon 11 de ellos por diferentes motivos.

DISEÑO

Tres condiciones experimentales, con 20 sujetos en cada una de ellas: 1) *Condición un dólar:* se les pagaba un dólar si hacían el favor de decirle al participante experimental que esperaba que la tarea había sido muy interesante y entretenida; 2) *Condición 20 dólares:* igual a la anterior, pero se les pagaba 20 dólares; 3) *Condición control:* se trató a los sujetos igual que al resto en todos los aspectos, excepto en que no se les pidió ningún favor, y no se les pagó nada.

MATERIALES

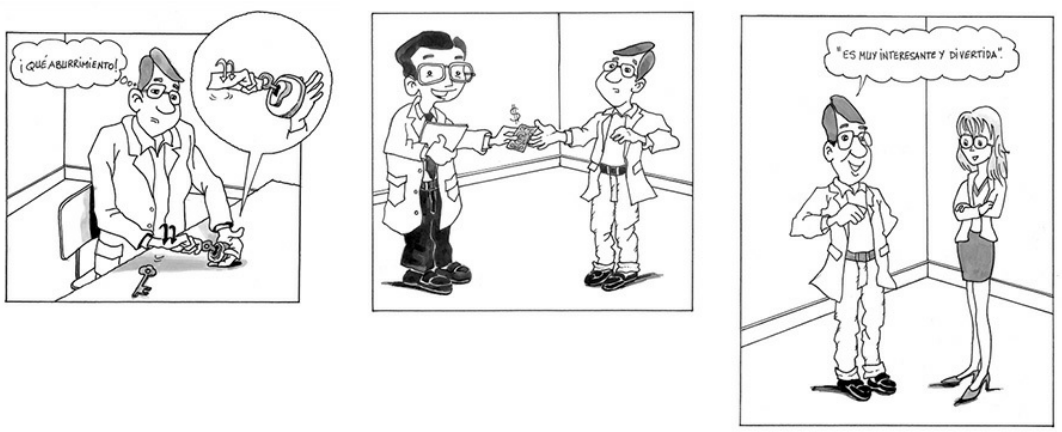
Se utilizaron diferentes instrumentos para llevar a cabo las tareas rutinarias, como carretes, bandejas y unas llaves que los sujetos debían hacer girar. Por otra parte, se utilizó un cuestionario de cuatro preguntas para medir la variable dependiente al final de todo el proceso. Las preguntas fueron: 1) En qué medida la tarea le había resultado entretenida (–5, +5); 2) En qué medida el experimento le había permitido saber si era hábil para realizar ese tipo de tarea (0-10); 3) En qué medida creía que el experimento estaba midiendo algo de interés para la ciencia (0-10); 4) En qué medida estaría dispuesto a participar en un experimento similar (–5, +5).

PROCEDIMIENTO

Se pidió a los estudiantes que dedicasen una hora a realizar un experimento que consistía en una serie de tareas aburridas (por ejemplo, dar un cuarto de vuelta a una llave durante muchas repeticiones), haciéndoles creer que el objetivo era medir el rendimiento en las tareas. Una vez realizado, el experimentador le pedía un pequeño favor al participante experimental. Este consistía en decirle a otro participante que estaba en la sala de espera del laboratorio (en realidad, una cómplice del experimentador), que la tarea que realizaría en el experimento era muy interesante y entretenida (algo en lo que no creía).

A algunos participantes se les pagaba 20 dólares por este favor,

mientras que a otros se les pagaba 1 dólar, y a otros no se les pidió ningún favor (grupo control). Todos los participantes aceptaron llevar a cabo este favor. Una vez finalizado el experimento, se pidió a los sujetos que contestasen a varias preguntas, que correspondían con las medidas dependientes.



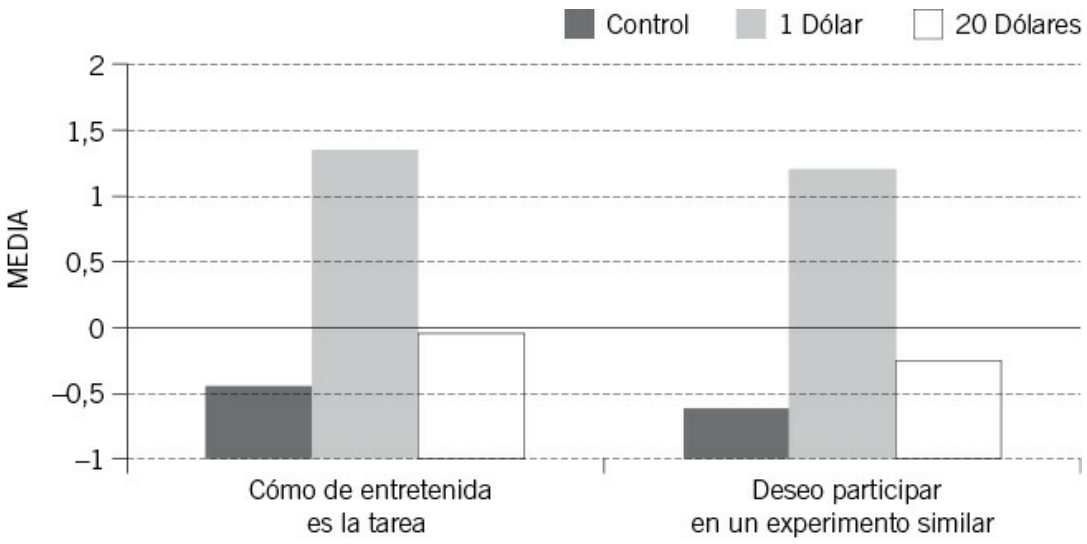


Gráfico 6.8a Medias obtenidas para las medidas dependientes 1 y 4 en los

tres grupos experimentales.

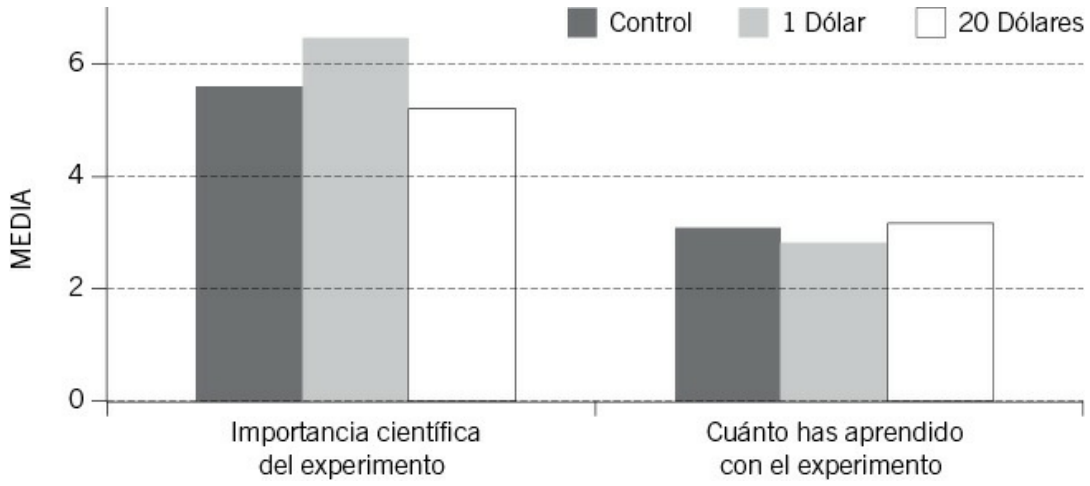


Gráfico 6.8b Medias obtenidas para las medidas dependientes 2 y 3 en los tres grupos experimentales.

RESULTADOS

En las cuatro medidas dependientes, la condición control se utilizó como línea base para comparar los resultados de las otras dos condiciones. Las medidas dependientes 1 y 4 se representan en el gráfico 6.8a. La primera —si la tarea había sido entretenida— se consideró una manera directa de medir la disonancia, ya que cuanto mejor se valoró la tarea, mayor fue el esfuerzo que se hizo para disminuir la disonancia. Tal y como se esperaba, los sujetos en la condición «1 dólar» valoraron la tarea más positivamente que los de la condición «20 dólares» (t = 2,22, p = 0,03), y que los sujetos de la condición control (t = 2,48, p = 0,02). No hubo diferencias entre la condición «20 dólares» y la condición control. La medida 4 —disposición a participar en un experimento similar— se consideró menos directa que la anterior. Aunque, como se esperaba, los resultados apuntaron en la misma dirección que la primera variable, las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

La medida 3 (figura 6.8b) evaluó otra forma de reducir la disonancia, ya que cuanto más se magnificara la importancia del experimento, más se estaría intentando reducir la disonancia. Los resultados fueron en la misma

dirección que los anteriores, aunque solo se halló una diferencia marginalmente significativa entre las condiciones «1 dólar» y «20 dólares» (t = 1,79, p = 0,08). Finalmente, la medida 2 —cuánto creía haber aprendido con el experimento— no tuvo nada que ver con la disonancia creada. Su objetivo era comprobar que las diferencias obtenidas en las otras medidas no se debían a un efecto general de la disonancia, sino a uno específico del contenido de la tarea. Como se esperaba, no se hallaron diferencias significativas en esta medida (gráfico 6.8b).

CONCLUSIONES

Cuando le ofrecen a alguien una gran recompensa por hacer o decir algo contrario a sus ideas u opiniones (o se le amenaza gravemente), esta persona tiene una explicación para su comportamiento: lo hace por la recompensa que le ofrecen (como en la condición 20 dólares), y no porque esté convencido de ello. En estas situaciones, la disonancia entre lo que se piensa y lo que se dice (o se hace) es mínima y, probablemente, las ideas iniciales no se modificarán. Sin embargo, si a una persona le ofrecen una pequeña recompensa por decir algo contrario a lo que opina (que no es suficiente para justificar su comportamiento, como en el caso anterior), esta incoherencia entre lo que piensa y lo que dice activará en mayor medida la disonancia cognitiva, la cual provocará malestar. Para reducir ese malestar la persona puede modificar su opinión inicial, de manera que no sea tan diferente a lo que le han pedido que haga y, por tanto, le permita sentirse mejor. Esto se observa en la condición «1 dólar», en la que los sujetos valoraban mejor la tarea aburrida, aceptaban participar en otro experimento similar o magnificaban la importancia del experimento, frente a las otras dos condiciones.

RESUMEN: Dra. María Soledad Palacios Gálvez.
Universidad de Huelva (UHU)

EXPERIMENTO 50

Cambio de actitud y justificación del esfuerzo

Aronson, E. y Mills, J. (1959): The effect of severity of initiation on liking for a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 59*, 177-181.

OBJETIVOS

¿Por qué las personas valoran más aquellas cosas que consiguen después de realizar un mayor esfuerzo para alcanzarlas? ¿Existe una relación entre el esfuerzo o sacrificio realizado para conseguir lo que se desea y el grado de disonancia cognitiva experimentado si no se consigue lo deseado?

EL PROBLEMA

Los seres humanos tendemos a valorar más aquellos logros que nos han exigido un mayor esfuerzo, sacrificio o, incluso, dolor. Es frecuente observar a las personas pasar por largos y penosos procesos de selección para acceder a una empresa de prestigio; prepararse durante varios años para opositar a un puesto de trabajo altamente estimado, o someterse a pruebas denigrantes para ser admitidos en un determinado colectivo. ¿La dificultad y severidad del proceso de iniciación para formar parte de un grupo puede explicar la atracción que sentimos por dicho grupo?

ANTECEDENTES

En su teoría de la disonancia cognitiva, Leon Festinger (1957) afirma que, cuando las personas realizan un gran esfuerzo para conseguir una meta, esa meta será más atractiva para ellas que para quienes consiguen lo mismo con poco o nulo esfuerzo. Desde la teoría de la disonancia cognitiva, si una persona ha aceptado sufrir una iniciación desagradable

para ser admitida en el grupo, la conciencia de haber pasado por tal experiencia es disonante con su percepción de los aspectos poco atractivos del grupo. En consecuencia, la disonancia se puede reducir de dos formas: 1) la persona se convence a sí misma de que la iniciación no fue tan desagradable, o 2) la persona puede exagerar las características positivas del grupo y minimizar sus aspectos negativos.

HIPÓTESIS

Aronson y Mills (1959) plantean que las personas que se someten a un proceso de iniciación desagradable para convertirse en miembros de un grupo ven incrementado su interés por ese grupo. Es decir, encuentran al grupo más atractivo que aquellas otras personas que se convierten en miembros del grupo sin pasar por un proceso de iniciación severo.

PARTICIPANTES

Colaboraron 63 mujeres universitarias.

DISEÑO

La variable independiente analizada fue Tipo de iniciación al grupo, con tres niveles: 1) condición de iniciación severa, 2) condición de iniciación leve, y 3) condición sin iniciación (grupo control). La variable dependiente fue el grado de atracción experimentado hacia el grupo de discusión, medido a través de la valoración realizada sobre el debate y sobre los participantes en el mismo. La asignación de las participantes a cada condición fue aleatoria.

MATERIALES

En la condición experimental de iniciación severa se utilizó una lista de 12 palabras obscenas (p. ej., «mierda», «polla») y dos descripciones de

actividad sexual recogidas en novelas de la época. En la condición de iniciación leve se utilizó una lista de 5 palabras de connotación sexual no obscena (p. ej., «prostituta» y «caricias»). Se empleó también una grabación de audio que contenía una discusión entre tres personas sobre temática sexual. Las participantes cumplimentaban un cuestionario de evaluación sobre la discusión y sobre los integrantes en el debate que constaba de 14 escalas bipolares (p. ej., aburrido-interesante, inteligente-ignorante), valoradas en un rango de 0 a 15. Además, se realizaron 3 evaluaciones orales en respuesta a las preguntas del experimentador, que versaban sobre las reacciones suscitadas por el debate y por los participantes en la discusión.

PROCEDIMIENTO

Cada participante era recibida individualmente por el experimentador, quien les explicaba que buscaba una persona para que se uniera a un grupo de discusión sobre sexo. Se indicaba que para determinar si la candidata sería capaz o no de integrarse en el grupo, se había ideado un mecanismo denominado «La prueba de la vergüenza», consistente en leer en voz alta material de contenido sexual en presencia del experimentador (de sexo masculino). En la condición iniciación severa, las participantes estaban obligadas a leer materiales obscenos y de alto contenido sexual; en la condición iniciación leve, el material de lectura era poco embarazoso, mientras que en la condición de control no se leía ningún texto. El experimentador hacía hincapié en que no se obligaba a realizar esta prueba, pero que era condición imprescindible para formar parte del grupo de discusión. Se explicaba, además, que para facilitar un diálogo desinhibido y sincero, cada una de las participantes ocuparía en solitario una habitación, conectadas mediante un sistema de audio (auriculares y micrófono) para que pudieran hablar entre sí. En realidad, se trataba de una situación simulada para que no se detectara la manipulación experimental. Una vez admitidas en el grupo, tras pasar por «La prueba de la vergüenza», se explicaba a cada participante que en la reunión se debatiría sobre un libro, titulado *El comportamiento sexual de los animales,* que los miembros del grupo habían leído previamente.

El experimentador indicaba a las participantes la conveniencia de que actuaran en el debate solo como oyentes, ya que no habían podido leer el libro. Con el pretexto de conectar el sistema de audio, el experimentador salía de la habitación y activaba la grabación de lo que parecía ser el debate. En la grabación se escuchaba un diálogo aburrido, insustancial, lleno de incongruencias y vacilaciones. Al terminar la grabación, el experimentador volvía a entrar en la habitación y pedía que las participantes evaluaran tanto el debate como a quienes habían participado en él (también mujeres).




"INICIACIÓN SEVERA"
POLLA, MIERDA, TETAS, CULO, FOLLAR...
"INICIACIÓN LEVE"
PROSTITUTA, VIRGEN, CARICIAS, BESOS...
"NO INICIACIÓN"
ERES MIEMBRO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN



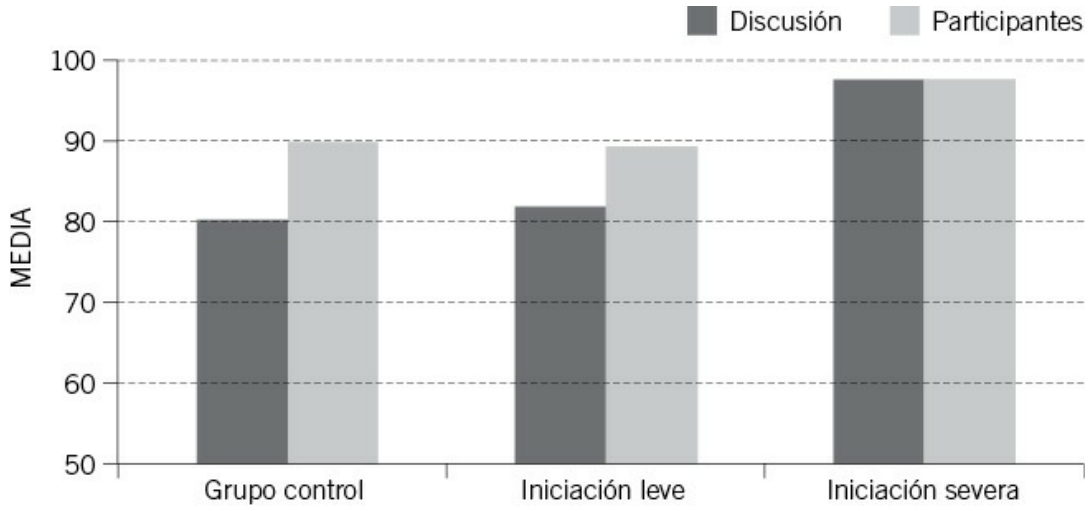


Gráfico 6.9 Media de las estimaciones de valoración del grupo de discusión y de sus miembros realizadas en los tres grupos experimentales.

RESULTADOS

Se obtuvo una puntuación de la atracción por el grupo a partir de las estimaciones realizadas en las 17 escalas. Las participantes en la condición de iniciación severa valoraban de forma más positiva el debate (M = 97,6, SD = 16,6), al compararlos con las participantes en las condiciones iniciación leve (M = 81,8, SD = 21,0) y control (M = 80,2, SD = 13,2); lo mismo ocurrió respecto a la valoración de los miembros del grupo: en la condición de iniciación severa se valoró de forma más positiva a los participantes en el debate (M = 97,7, SD = 13,2), al compararlos con las participantes en las condiciones iniciación leve (M = 89,3, SD = 14,1) y control (M = 89,9, SD = 10,9). Se hallaron diferencias significativas entre las estimaciones de la condición iniciación severa y la condición control (t = 3,32; p < 0,01), así como entre las estimaciones de la condición de iniciación severa e iniciación leve (t = 2,33; p > 0,05). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la condición iniciación leve y el grupo control.

CONCLUSIONES

Los resultados demuestran que la manera en que una persona llega a formar parte de un grupo determina el grado de atractivo que dicho grupo tiene para sus integrantes. La disonancia cognitiva que surge al comparar las ideas previas sobre el grupo y las características del grupo real se reduce por el sobresfuerzo que se realiza para poder incorporarse al grupo, incrementando la valoración positiva asignada al mismo. No obstante, el proceso de iniciación grupal debe ser suficientemente severo y difícil como para que las personas consideren que merece la pena esforzarse y someterse a tales pruebas.

RESUMEN: Dra. Gladys Rolo González.
Universidad de La Laguna (ULL)

Epílogo

Este libro nació con el objetivo de hacer un recorrido por la Psicología Social de la mano de 50 experimentos que reflejan cómo se desarrolla el proceso de investigación, desde el planteamiento de un problema hasta su solución, a través tanto del estudio sistemático como del ingenio y la creatividad de los investigadores.

Con este proyecto, los autores hemos asumido muchos retos. El primero consistió en apostar por una particular visión de la Psicología Social: la que nos ofrece su desarrollo mediante observaciones experimentales. Obviamente, existen formas alternativas de contar la historia de una disciplina científica. Se puede, por ejemplo, escoger un punto de partida y, desde ahí, identificar hitos o momentos que han marcado un antes y un después. O se puede contar la historia de los grandes protagonistas adornando con hazañas y casualidades el porvenir de la disciplina. También se puede optar por fórmulas que resalten la dialéctica que está detrás de los desencuentros de las aproximaciones discursivas frente a las empíricas o de la aproximación norteamericana frente a la europea. Nosotros hemos optado por presentar 50 experimentos que proporcionan una instantánea del modo en que muchos psicólogos sociales abordaron el estudio del

comportamiento en la senda trazada por quienes fueron los pioneros de esta disciplina: Lewin, Sherif y Asch. Nadie puede dudar hoy de la importancia que tuvieron sus investigaciones ni de la influencia que tuvo la metodología experimental en el momento de su mayor expansión científica de la mano de Festinger, Milgram, Aronson, Jones, Zimbardo, Latané, Nisbett, y tantos otros. Su manera de entender la investigación psicosocial dio el espaldarazo a un modo de concebir la disciplina que inspira todos los manuales de Psicología Social y la práctica totalidad de las investigaciones que se publican actualmente.

El segundo gran reto consistió en la selección de los 50 experimentos que formarían parte de esta aventura. Un número tan limitado de estudios supone apenas una pequeña muestra de las miles de contribuciones científicas que han promovido el desarrollo de esta disciplina. Sin duda, todos los experimentos recogidos en este libro son imprescindibles para comprender la Psicología Social, pero indiscutiblemente han quedado fuera numerosas investigaciones también imprescindibles. Hemos tratado de recoger ejemplos representativos de diferentes campos de estudio, metodologías, momentos históricos y aplicabilidad. Los experimentos presentados recogen en algunos casos ideas innovadoras y muy sofisticadas, y en otros casos procedimientos extraordinariamente simples. Detrás de cada uno de ellos se esconden horas de dedicación, fascinación por el comportamiento social y considerable

talento para hacer tangible lo que al principio sería solo una idea sugerente. Sin estas investigaciones, la historia de la Psicología Social hubiera sido muy diferente y quizá menos apasionante.

Otro de los grandes retos que asumimos fue embarcar a un numeroso grupo de investigadores en este proyecto. Todos ellos aceptaron con entusiasmo el desafío de diseccionar cada experimento, desmenuzando concienzudamente los objetivos, antecedentes teóricos, procedimientos experimentales, principales resultados y conclusiones que conforman cada investigación. Como investigadores, a lo largo de nuestra trayectoria profesional, dedicamos incontables horas a leer estudios como los que aquí se han expuesto, al mismo tiempo que intentamos contribuir a incrementar el conocimiento científico de la Psicología Social con nuestras propias investigaciones. Poder compartir el núcleo de estos experimentos con los lectores es una manera de divulgar lo que los psicólogos sociales tratamos de hacer cada día.

Por último, asumimos el reto de ofrecer a lectores curiosos, amantes de la divulgación científica, una herramienta útil para introducirlos en el complejo mundo de la investigación psicosocial. Compartir el modo en que se han ido alcanzando importantes conclusiones científicas aporta capacidad de análisis y pensamiento crítico, y permite analizar los titulares y eslóganes llamativos en los que en ocasiones se simplifica la investigación. De esta

forma, los lectores pueden valorar el grado en que el procedimiento utilizado resulta adecuado para los objetivos trazados, la muestra seleccionada representativa de la población, el diseño experimental ajustado a las hipótesis trazadas y las conclusiones extraídas circunscritas a los resultados obtenidos.

Bibliografía

Referencias bibliográficas de los 50 experimentos

Ajzen, I. y Madden, T. J. (1986): Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology, 22*, 453-474.

Aronson, E. y Mills, J. (1959): The effect of severity of initiation on liking for a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 59*, 177-181.

Asch, S. E. (1946): Forming Impressions of Personality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 41*, 258-290.

Bandura, A. y Schunk, D. H. (1981): Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586-598.

Bargh, J. A., Chen, M. y Burrows, L. (1996): Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 230-244.

— y Pietromonaco, P. (1982): Automatic information processing and social perception: The influence of trait information presented outside of conscious awareness on impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 437-449.

Berglas, S. y Jones, E. E. (1978): Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 405-417.

Bodenhausen, G. V., Kramer, G. P. y Süsser K. (1994): Happiness and Stereotypic Thinking in Social Judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 621-632.

Brewer, M. B. y Gardner, W. (1996): Who is this «we»? Levels of collective identity and self-representations. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 83-93.

Buunk, B. P., Collins, R. L., Taylor, S. E., VanYperen, N. W., y Dakof, G. A.

(1990): The affective consequences of social comparison: Either direction has its ups and downs. *Journal of Personality and Social Psychology, 59,* 1238-1249.

Campbell, J. D. (1990): Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 59,* 538-549.

Chaiken, S. (1980): Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, 39,* 752-766.

Chartrand, T. L. y Bargh, J. A. (1999): The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 76,* 893-910.

Deci, E. L. (1971): Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18,* 105-115.

Devine, P. G. (1989): Stereotypes and Prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology, 56,* 5-18.

Dijksterhuis, A. y Van Knippenberg, A. (1998): The relation between perception and behavior or how to win a game of Trivial Pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 865-877.

Dion, K., Berscheid, E. y Walster, E. (1972): What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology, 24,* 285-290.

Duval, S. y Wicklund, R. A. (1973): Effects of objective self-awareness on attibution of causality. *Journal of Experimental Social Psychology, 9,* 17-31.

Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. C. y Williams, C. J. (1995): Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: a bona fide pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 1013-1027.

—, Sanbonmatsu, D. M., Powell, M. C. y Kardes, F. R. (1986): On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 229-238.

Festinger, L. y Carlsmith, J. M. (1959): Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 58,* 203-210.

Fiske, S. T., Cuddy, A. J., Glick, P. y Xu, J. (2002): A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social*

Psychology, 82, 878-902.
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.
Greenwald, A. G., McGhee, D. E. y Schwartz, J. L. K. (1998): Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology 74*, 1464-1480.
Hamilton, D. L. y Gifford, R. K. (1976): Illusory Correlation in Interpersonal Perception: A Cognitive Basis of Stereotypic Judgments. *Journal of Experimental Social Psychology, 12*, 392-407.
Hastie, R. y Kumar, A. P. (1979): Person memory: Personality traits as organizing principles in memory for behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 25-38.
Higgins, E. T., Bond, R. N., Klein, R. y Strauman, T. (1986): Self-discrepancies and emotional vulnerability: How magnitude, accessibility and type of discrepancy influence affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1-15.
Hoffman, C. y Hurst, N. (1990): Gender stereotypes: Perception or rationalization? *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*, 197-208.
Isen A. M., Daubman K. y Nowicki G. (1987): Positive affect facilitates creative problem-solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*, 1122-1131.
—, Shalker T.B., Clark M, y Karp, L.(1978): Affect, accessibility of material in memory, and behavior: A cognitive loop? *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 1-12.
Jones, E. E. y Harris, V. A. (1967): The Attribution of Attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology, 3*, 1-24.
Kruger, J. y Dunning, D. (1999): Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*, 1121-1134.
Lepper, M. R., Greene, D. y Nisbett, R. E. (1973): Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the «overjustification» hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 129-137.
Linville, P. (1985): Self-complexity and affective extremity: Don't put all of

your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition, 3*, 94-120.
Macrae, C. N., Hewstone, M. y Griffiths, R. J. (1993): Processing loads and memory for stereotype-based information. *European Journal of Social Psychology, 23*, 77-87.
Markus, H. (1977): Self-Schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 63-78.
Petty, R. E., Cacioppo, J. T. y Schumann, D. (1983): Central and peripheral routes to advertising effectiveness: The moderating role of involvement. *Journal of Consumer Research, 10,* 135-146.
Ross, L., Greene, D. y House, P. (1977): The «false consensus effect»: an egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social Psychology, 13 (3)*, 279-301.
Ross, M. y Sicoly, F. (1979): Egocentric biases in availability and attribution. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 322-336.
Schachter, S. y Singer, J. E. (1962): Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review, 69*, 379-399.
Schwartz, N., Bless, H., Strack, F., Klumpp, G., Rittenauer-Schatka, H. y Simons, A. (1991): Ease of retrieval as information: Another another look at the availability heuristic. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 195-202.
— y Clore, G. L. (1983): Mood, misattribution, and judgments of well-being: informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 513-523.
Snyder, M., Tanke, E. D. y Berscheid, E. (1977): Social Perception and Interpersonal Behavior: On the Self-Fulfilling Nature of Social Stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*, 656-666.
Srull, T. K., Lichtenstein, M. y Rothbart, M. (1985): Associative storage and retrieval processes in person memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 11*, 316-345.
— y Wyer, R. S. (1979): The role of category accessibility in the interpretation of information about persons: Some determinants and implications. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 1660-1672.
Steele, C. M. y Aronson, J. (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 797-811.

Tajfel, H. y Wilkes, A. L. (1963): Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology, 54*, 101-114.

—, Billig, M. G., Bundy, R. P. y Flament, C. (1971): Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology, 1*(2), 149-178.

Taylor, S. E., Fiske, S. T., Etcoff, N. L. y Ruderman, A. J. (1978): Categorical and contextual bases of person memory and stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 778-793.

Zajonc, R. B. (1968): Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology.* Monograph Supplement, 9, 1-27.

Bibliografía

Asch, S. E. (1946): Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 41,* 258-290.

Blair, I. (2002): The malleability of automatic stereotypes and prejudice. *Personality and Social Psychology Review, 6,* 242-261.

Bless, H. (2001): Mood and the use of general knowledge structures. En L. Martin y G. L. Clore (eds.), *Theories of mood and cognition. A user's guidebook*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 9-26.

Bower, G. H. (1981): Mood and memory. *American Psychologist, 36*(2), 129-148.

Damasio, A. (1996): *El error de Descartes.* Barcelona: Crítica.

Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1984): Cognitive theories of persuasion. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Nueva York: Academic Press, pp. 267-359.

Festinger, L. (1954): A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations, 7,* 117-140.

Fiske, S. T. y Neuberg, S. L. (1990): A continuum model of impression formation: From category-based to individuating processes as a function of information, motivation, and attention. *Advances in Experimental Social Psychology, 23,* 1-74.

Hastie, R. (1980): Memory for Behavioral Information That Confirms or Contradicts a Personality Impression. En R. Hastie (ed.), *Person Memory:*

The Cognitive Basis of Social Perception. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, pp. 155-177.

Higgins, E. T., Rholes, W. S. y Jones, C. R. (1977): Category Accessibility and Impression Formation. *Journal of Experimental Social Psychology, 13,* 141-154.

Katz, D. y Braly, K. (1933): Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal Psychology, 28,* 280-290.

Kunda, Z. y Thagard, P. (1996): Forming impressions from stereotypes, traits, and behaviors: A parallel-constraint-satisfaction theory. *Psychological Review, 103,* 284-308.

Lippmann, W. (1922): *Public Opinion.* Newbury Park: SAGE Publications.

McGarty, C. (1999): *Categorization in Social Psychology.* Londres: Sage.

Oakes, P. J. (2001): The root of all evil in intergroup relations? Unearthing the categorization process. En R. Brown y S. Gaertner (eds.), *Blackwell Handbook in Social Psychology, Volume 4: Intergroup Processes*. Oxford: Blackwell, pp. 3-21.

Operario, D. y Fiske, S. T. (2001): Ethnic identity moderates perceptions of prejudice: Judgments of personal versus group discrimination and subtle versus blatant bias. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27,* 550-561.

Ross, L. (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, 173-220.

Schachter, S (1959): *The Psychology of Affiliation.* Stanford: Stanford University Press.

Srull, T. K. (1981): Person memory: Some tests of associative storage and retrieval models. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 7,* 440-463.

Tajfel, H. (ed.) (1978): *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations.* Londres: Academic Press.

— y Turner, J. C. (1979): An integrative theory of intergroup conflict. En S. Worchel y W. G. Austin (eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole, pp. 33-47.

Turner, J. y Reynolds, K. (2001): The social identity perspective in intergroup relations: Theories, themes and controversies. En R. Brown y

S. L. Gaertner (eds.), *Blackwell Handbook in Social Psychology, Vol. 4: Intergroup Processes*. Oxford, R. U.: Blackwell Publishing Ltd., pp. 133-152.

Tversky, A. y Kahneman, D. (1973): Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology, 5*, 207-232.

Edición en formato digital: 2016

© Armando Rodríguez Pérez, José Francisco Morales Domínguez, Naira Delgado Rodríguez y Verónica Betancor Rodríguez, 2016
© de las ilustraciones: Javier Yuste Andrinal, 2016
© Alianza Editorial, S. A. Madrid, 2016
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
alianzaeditorial@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-9104-434-5

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: calmagráfica

www.alianzaeditorial.es