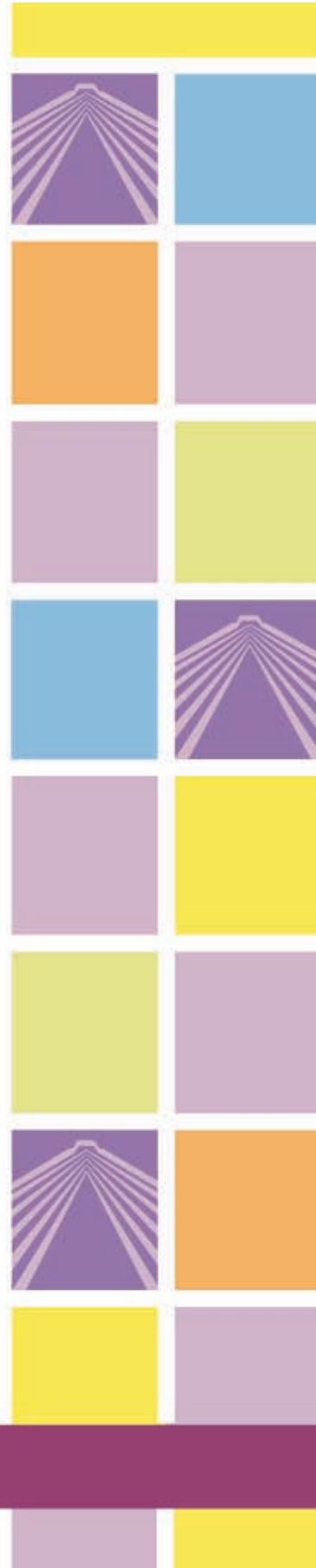




Introducción a la Psicología Social

Manuel Marín Sánchez
Roberto Martínez-Pecino
(Coords.)

PIRÁMIDE



Introducción a la Psicología Social

Coordinadores

MANUEL MARÍN SÁNCHEZ

CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD DEL DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA SOCIAL
DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

ROBERTO MARTINEZ PECINO

PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL
DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Introducción a la Psicología Social

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»
Sección: «Pedagogía y Didáctica»

Director:

Francisco J. Labrador

Catedrático de Modificación de Conducta
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

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.

© Manuel Marín Sánchez y Roberto Martínez-Pecino, 2012

© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2012

Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es

Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid

Teléfono: 91 393 89 89

www.edicionespiramide.es

ISBN: 978-84-368-2784-2

Relación de autores

M.^a Reyes Bueno Moreno
Universidad de Sevilla.

José Antonio Cantillo Galindo
Universidad de Sevilla.

Alfonso Javier García González
Universidad de Sevilla.

Miguel Ángel Garrido Torres
Universidad de Sevilla.

José Manuel Guerra de los Santos
Universidad de Sevilla.

Manuel Marín Sánchez
Universidad de Sevilla.

Roberto Martínez-Pecino
Universidad de Sevilla.

Trinidad Núñez Domínguez
Universidad de Sevilla.

Antonio J. Romero Ramírez
Universidad de Granada.

Lucía Sell Trujillo
Universidad de Sevilla.

Yolanda Troyano Rodríguez
Universidad de Sevilla.

Índice

Prólogo	13
1. Antecedentes históricos, concepto, enfoques y objeto de estudio en la Psicología Social (Manuel Marín Sánchez y Yolanda Troyano Rodríguez)..	15
1. Introducción.....	17
2. El devenir histórico de la Psicología Social	17
2.1. Antecedentes de la Psicología Social.....	17
2.2. La Psicología Social en el siglo XIX.....	18
2.3. La Psicología Social en el siglo XX.....	20
3. Sobre el concepto de la Psicología Social	22
4. Enfoques teóricos de la Psicología Social	23
4.1. Tradiciones teóricas desde la Psicología Social Psicológica.....	24
4.2. Tradiciones teóricas desde la Psicología Social Sociológica	26
5. La Psicología Social como interacción	27
5.1. Diferentes puntos de acercamiento a la interacción social	27
5.2. Medida y análisis del proceso de interacción	29
5.3. La interacción social. Verdadero objeto de la Psicología Social.....	30
2. Personalidad e identidad social (Manuel Marín Sánchez y Lucía Sell Trujillo).....	31
1. Introducción.....	33
2. El concepto de personalidad.....	34
2.1. El enfoque de rasgos	35
2.1.1. La teoría factorialista: características generales.....	36
2.1.2. La teoría de la personalidad de Hans Jurgén Eysenck.....	37
2.2. La teoría funcionalista: características generales	39
2.2.1. El modelo skinneriano.....	39
2.3. El enfoque psicodinámico	41
2.3.1. El modelo freudiano de la personalidad	42
2.4. La teoría psicosocial: características generales.....	45
2.4.1. La teoría de Adler	45
2.4.2. La teoría de Erich Fromm.....	47

3.	La identidad social	48
3.1.	Identidad social e identidad personal.....	49
3.2.	Autoconcepto y autoestima	51
3.3.	Teoría de la identidad social	52
4.	Personalidad e identidad: su impacto en lo cotidiano	54
4.1.	Normalidad y anormalidad en la personalidad	55
4.2.	Impacto cultural en la identidad	56
5.	Conclusión	56
3.	Percepción social y atribución causal (<i>José Antonio Cantillo Galindo y M.^a Reyes Bueno Moreno</i>).....	59
1.	Introducción.....	61
2.	La percepción de personas	62
3.	Formación de primeras impresiones	64
3.1.	Teoría gestáltica de Asch	64
3.2.	Integración de la información	65
4.	Percepción de la personalidad	69
5.	Factores que influyen en la percepción de personas	72
5.1.	El perceptor	72
5.2.	La persona percibida	73
5.3.	El contenido de la percepción	73
6.	Consecuencias de la formación de impresiones y de la percepción de personas.....	75
6.1.	Juicios sobre el individuo	75
6.2.	La búsqueda de información coherente	76
6.3.	La profecía autocumplida	76
7.	Percepción de causalidad: la atribución causal	77
7.1.	Teorías sobre atribución causal.....	79
7.2.	Errores y sesgos atribucionales.....	80
4.	Las actitudes en las relaciones interpersonales (<i>José Manuel Guerra de los Santos y José Antonio Cantillo Galindo</i>).....	83
1.	Introducción.....	85
2.	Concepto de aptitud	85
2.1.	Modelos unitarios.....	86
2.2.	Modelos duales	86
2.3.	Modelos de proceso	87
2.4.	Modelo metacognitivo	87
3.	Funciones de las actitudes	88
3.1.	Funciones motivacionales.....	88
3.2.	Funciones cognitivas.....	89
4.	Cambio de actitudes.....	90
4.1.	Cambio y formación de actitudes	90
4.2.	Estrategias del cambio	93

5. Relaciones intergrupales: estereotipos, prejuicios y discriminación (<i>M.^a Reyes Bueno Moreno y Miguel Ángel Garrido Torres</i>).....	97
1. Introducción.....	99
2. Definición de estereotipo.....	99
2.1. Origen del concepto.....	99
2.2. Controversias en torno a la definición de estereotipos.....	100
3. Estereotipos, prejuicios y discriminación.....	103
4. Modelos en el estudio de los estereotipos.....	104
4.1. Teorías basadas en la personalidad.....	104
4.2. Teorías socioculturales.....	104
4.3. Teorías de orientación cognitiva.....	105
5. Formación y mantenimiento de los estereotipos.....	105
6. Activación de los estereotipos.....	107
7. Funciones de los estereotipos.....	108
8. ¿Son perpetuos los estereotipos? Hacia el cambio estereotípico.....	109
6. Aspectos psicosociales de la comunicación (<i>Roberto Martínez-Pecino y José Manuel Guerra de los Santos</i>).....	113
1. Introducción.....	115
2. Elementos del proceso de comunicación.....	116
3. Funciones de la comunicación.....	116
4. Comunicación verbal y no verbal.....	117
5. Estilos de comunicación.....	118
6. Los procesos de escucha y feedback.....	119
7. Barreras y obstáculos en la comunicación.....	120
8. La persuasión. Influencia mediante la comunicación.....	121
9. Interacción comunicativa en grupos virtuales.....	123
7. El aprendizaje de modelos sociales. Consecuencias del aprendizaje social (<i>Manuel Marín Sánchez y Yolanda Troyano Rodríguez</i>).....	125
1. Cuestiones previas.....	127
2. Las diversas formas de aprender.....	127
3. El enfoque socio-comportamental.....	129
4. Determinantes socio-ambientales del aprendizaje humano.....	130
5. Funciones de los elementos reforzantes.....	130
6. Fases de la adquisición del aprendizaje por medio de modelos.....	132
7. Procesos psicosociales en el aprendizaje social.....	133
8. Factores determinantes del aprendizaje social.....	135
9. Conclusión.....	141
8. Relaciones interpersonales: atracción, amistad y amor desde la perspectiva psicosocial (<i>Alfonso Javier García González y M.^a Reyes Bueno Moreno</i>).....	143
1. Introducción.....	145
2. Atracción interpersonal.....	145
2.1. La afiliación como necesidad.....	145

2.2.	Factores situacionales y atracción.....	146
2.3.	Factores personales y atracción	148
2.4.	Consecuencias de la atracción interpersonal.....	150
3.	Relaciones de amistad y amor	150
3.1.	Amistad	151
3.2.	Amor	152
9.	Violencia y agresividad (Trinidad Núñez Domínguez y Antonio Romero Ramírez)	159
1.	Delimitación de términos: violencia y agresividad.....	161
2.	Factores psicosociales de la agresividad y la violencia.....	162
2.1.	Factores personales.....	162
2.2.	Factores ambientales.....	162
2.3.	Factores culturales	163
3.	Manifestaciones de la agresividad: la violencia en el contexto interpersonal y grupal.....	163
3.1.	La violencia de género	163
3.2.	El <i>bullying</i>	167
3.3.	El <i>mobbing</i>	168
3.4.	Las personas tóxicas	169
3.5.	La violencia en el deporte	171
4.	La violencia en el contexto social: el caso de los medios de comunicación y la violencia machista	171
10.	Introducción al estudio de los grupos. Concepto y tipos de grupos (Manuel Marín Sánchez y Alfonso J. García González)	175
1.	Introducción.....	177
2.	Elementos definitorios del grupo.....	178
2.1.	La interdependencia de los miembros define al grupo	180
2.2.	Los aspectos perceptivos y de identidad definen un grupo	182
2.3.	La interacción de los miembros y la estructura social definen al grupo	182
3.	Los diferentes tipos de grupos.....	184
3.1.	Grupos primarios y secundarios	184
3.2.	Grupos de referencia y pertenencia.....	185
3.3.	Grupos formales e informales.....	185
4.	Funciones del grupo	185
5.	Estructura de grupos	186
5.1.	Concepto de estructura	186
5.2.	Estatus	186
5.3.	Roles	187
6.	El proceso de comunicación en el grupo	189
7.	Los factores ambientales	192
	Referencias bibliográficas	193

Prólogo

Realizar una obra introductoria a una ciencia constituye una ardua tarea, plagada de serias dificultades a la hora de optar por los temas más relevantes que deben formar parte de su contenido. El objetivo primordial ha de centrarse en lograr que el estudioso de la materia en cuestión pueda obtener la visión más completa, y al mismo tiempo más resumida, de la temática de la ciencia a la que accede.

En el caso de la Psicología Social, un manual introductorio precisa de una labor de síntesis válida que permita elegir entre una lista de temas que por sí solos encierran notable atractivo, pero que a la postre hace necesario decidir cuáles han de ser los que, por su contenido y ámbito de actualidad, cumplan la misión de exponer al estudioso una panorámica lo más exacta posible de la ciencia en cuestión.

El volumen que ahora se edita pretende exponer esa visión genérica de la Psicología Social, a la vez que resumida y amena, tratando temas de actualidad y preeminencia en el contexto social de los estudiantes a los que va dirigido. Para ello nos hemos basado en la experiencia de los autores en el campo docente e investigador de las áreas prioritarias de la Psicología Social. Sin lugar a dudas, todos ellos han sabido volcar dicha experiencia en la elaboración de cada uno de los diez capítulos que constituyen este manual.

Entendemos que esta reflexión, a modo de ensayo, sobre el contenido y programa de la disciplina

propuesta, se ha de fundamentar en tres aspectos básicos, con la intención de definir la futura acción docente que se demanda:

- a) Una estructura conceptual y metodológica, soportada, a su vez, por
- b) una experiencia docente y profesional adquirida en el área de la disciplina, que debe considerar
- c) los aspectos del marco institucional y sociocultural donde se han de aplicar los conceptos y metodología de la disciplina que se propone.

Con estos presupuestos hemos configurado el proyecto de un manual introductorio a la Psicología Social que, por su propia configuración, tiene un marcado carácter aplicado para los futuros profesionales. Estas circunstancias han de conformar el primero de los aspectos básicos del proyecto, es decir, su estructura conceptual y metodológica.

El segundo aspecto, la experiencia docente y profesional, ha sido la guía para elegir y elaborar los criterios conceptuales y metodológicos más centrales en la labor profesional que han de desarrollar los futuros estudiantes. En este sentido, nuestra experiencia investigadora, docente y, sobre todo, profesional, ha regido la elección y estructuración de un contenido programático que despierte el interés científico, académico y profesional de

los alumnos a los que van dirigidos los contenidos que proponemos.

El tercero de los aspectos implica que todos estos supuestos han de ser contemplados dentro del contexto institucional donde se ha de realizar la labor docente, sometida a unas limitaciones temporales y estructurales.

Considerando estos condicionantes básicos, la elaboración del presente proyecto debe poseer *coherencia* con el marco desde donde se imparte la asignatura, tener *adecuación* a las características y particularidades del contexto y de los alumnos a los que se va a dirigir, y tener un marcado *carácter de actualización* para las necesidades de la enseñanza superior donde se va a impartir.

Estas líneas de actuación han dado como resultado un programa en el que al estudiante de la materia se le presentan los temas medulares de la Psicología Social con el objetivo de que adquiera las bases conceptuales, heurísticas y metodológicas de la ciencia en estudio. A tal efecto hemos confeccionado diez capítulos. En el primero de ellos, partiendo de los antecedentes históricos de la Psicología Social, se expone su objeto de estudio y los enfoques actuales que esta Ciencia dispone. En el segundo capítulo el estudiante puede encontrar los fundamentos sociales de la construcción de la personalidad y la identidad social.

La manera por la cual la persona configura su realidad y responde a ella está expuesta en los capítulos tres al cinco. En ellos se explican los procesos de percepción social, la estructuración de las actitudes en el comportamiento social y los estereotipos y prejuicios como medio de configuración de las relaciones intergrupales.

Un aspecto crucial de la realidad psicosocial lo constituye la forma de relación social y su aprendizaje; por este motivo, los capítulos seis y siete tratan los temas de comunicación y el aprendizaje de los modelos sociales, aspectos cruciales para comprender no sólo los procesos de relación interpersonal en un grupo o sociedad, sino cómo se configuran los comportamientos que desplegamos en nuestra sociedad actual.

Como continuación aplicada de los precedentes capítulos hemos dedicado el ocho y el nueve a dos temas de candente actualidad en nuestra sociedad actual: los antitéticos de las relaciones interpersonales del amor y la violencia. De este modo, en el tema ocho se analiza la atracción, amistad y amor desde la perspectiva psicosocial, y en el nueve se realiza un estudio sobre la violencia y la agresividad que, lamentablemente, en nuestros días tiene un exponente en la relación de género.

Un manual introductorio a la Psicología Social no puede prescindir de poner al estudiante en contacto con el tema central de dicha ciencia, por lo cual el tema diez aborda el estudio de las personas en el seno de los grupos. En este capítulo se hace una introducción al análisis de las relaciones intragrupalas, abarcando los principales conceptos relacionados con la construcción, manejo y tipos de grupos, con la finalidad de que el estudiante obtenga una visión previa para profundizar adecuadamente en la materia específica de la estructura y trabajo con grupos.

Como hemos señalado en líneas anteriores, el resultado de esta obra ha sido posible gracias a la participación de profesores de las universidades de Sevilla y Granada, cuyo ámbito de actuación se sitúa en las facultades de Psicología, Comunicación, Psicopedagogía y Antropología. Sus experiencias académicas y profesionales han contribuido a que este manual de Introducción a la Psicología Social abarque los distintos puntos de interés que los estudiosos de esas disciplinas puedan buscar.

Es nuestro deseo que el lector encuentre en este libro las aclaraciones a las incógnitas que su experiencia diaria en el ámbito de las relaciones interpersonales le puedan suscitar, y que disfrute con su lectura como los autores han disfrutado en su confección.

Sevilla, primavera de 2012.

MANUEL MARÍN SÁNCHEZ

Antecedentes históricos, concepto, enfoques y objeto de estudio en la Psicología Social

1

MANUEL MARÍN SÁNCHEZ
YOLANDA TROYANO RODRÍGUEZ

1. Introducción.
2. El devenir histórico de la Psicología Social.
3. Sobre el concepto de la Psicología Social.
4. Enfoques teóricos de la Psicología Social.
5. La Psicología Social como interacción.

1. INTRODUCCIÓN

Hermann Ebbinghaus era especialmente consciente de la trascendencia que tiene el trabajo científico. Era habitual que comenzara sus discursos con referencias a figuras históricas de relevancia universal. Sentía, al igual que Colón, que hay cosas por descubrir, y que, como Newton, había ido a hombros de gigantes. Suyo es el conocido aforismo que reza «La Psicología tiene un largo pasado pero una historia corta» (Ebbinghaus, 1908).

Estas palabras sobre la historia de la Psicología nos llevan a plantearnos elaborar un compendio de la Psicología Social en este capítulo. Para ello analizamos tres aspectos clave en la disciplina: sus antecedentes históricos, su conceptualización y enfoques, así como su objeto de estudio. Comenzamos con un recorrido histórico por las ideas y circunstancias que han venido dando forma al pensamiento psicosocial, destacando las figuras de quienes han contribuido al mismo. A continuación reseñamos los conceptos y enfoques más significativos, tanto paradigmáticos como teóricos, con los que se ha venido intentando explicar el comportamiento humano en sus relaciones con los demás, para llegar, al final del capítulo, a centrarnos en el núcleo que da sentido a toda ciencia, es decir, su objeto de estudio. En el caso de la Psicología Social, nos estamos refiriendo a la interacción, y más concretamente a

aquellos aspectos que no están cubiertos ni por la Psicología ni por la Sociología, y que motivaron la necesidad de independencia de nuestra ciencia, lo que no obsta a que mantenga una estrecha relación con el resto de las ciencias sociales.

2. EL DEVENIR HISTÓRICO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

2.1. Antecedentes de la Psicología Social

En el pensamiento filosófico de la Antigua Grecia ya se daban manifestaciones que guardan similitudes con el pensamiento psicológico y, en particular, con la Psicología Social; incluso algunos autores hablan de «pensamiento psicosocial precientífico». Son muchas las referencias que en los textos sobre la historia de nuestra ciencia se hacen respecto a que en Platón y Aristóteles encontramos, primeros vestigios de un pensamiento psicosocial. Algunos, no obstante, creen que en el siglo de Pericles es cuando se puede datar la primera referencia directa al hombre como objeto de atención filosófica. Es en el siglo V a. C. cuando la sofística ofrece algo nuevo dentro de la Filosofía hasta la fecha practicada, entrando en escena el hombre en lugar del mundo.

Aunque en Protágoras (481-411) se daten las primeras manifestaciones o antecedentes del relativismo cultural, no se suele citar a este sofista

como antecesor. No ocurre lo mismo con Platón (427-347), defensor de la posibilidad del conocimiento objetivo, o con Aristóteles (384-322), que centró en la naturaleza del hombre la garantía del orden social, al afirmar que el hombre es social por naturaleza. Ambos se preocuparon por las relaciones individuo-sociedad. Mientras que Platón veía necesaria la educación para vivir en sociedad, y darla era una obligación del Estado, Aristóteles no la ve tan necesaria al ver al hombre capacitado para ello de manera natural. Platón entiende al hombre como moldeable, con derecho a la educación y deber de servir al Estado. Por primera vez se reclama la igualdad de derechos del hombre y la mujer (*La República*, pp. 454-456). Aristóteles plantea que la sociedad es función del individuo. Sólo en sociedad el hombre llega a su forma perfecta.

Siglos más tarde, en el Medievo, Agustín de Hipona intenta integrar el pensamiento pagano, en especial la filosofía platónica, con el cristianismo. Afirma que el conocimiento intelectual es una acción de Dios sobre el hombre. Tomás de Aquino trata de reunir la filosofía aristotélica y la filosófica cristiana desde San Agustín. El carácter espiritualista de la Psicología escolástica se refleja en la obra de Santo Tomás, que entiende el intelecto como facultad de comprensión intelectual.

Ya en el siglo XVI llega el Renacimiento. Hechos como los cambios en los modos de vida o la aparición de la clase media, con las nuevas necesidades de relaciones sociales, traen una forma de reflexionar sobre la interdependencia individuo-sociedad, sobre las relaciones humanas y las causas y consecuencias del comportamiento en sociedad, centrándose más en el individuo que vive en sociedad, en el sujeto que toma decisiones. En este escenario surge *El Príncipe*. Las actitudes y relaciones interpersonales del gobernante son parte principal de esta obra de Maquiavelo y ha podido extenderse a la vida en sociedad. Quevedo o Huarte de San Juan también abordaron este tema, describiendo y analizando con precisión tanto

conductas sociales como estereotipos y relaciones interpersonales.

Descartes, Leibniz y Locke, en el siglo XVII, sentaron las bases del movimiento ilustrado en sus respectivos países. La Inglaterra de los filósofos liberales se sumó al empirismo de Hume, mientras que el rasgo fundamental de la ilustración alemana (Wolff y Kant) y francesa (Diderot, D'Alembert y Montesquieu) fue el racionalismo y desembocó en el radicalismo de Voltaire. Montesquieu se decanta por una concepción de la sociedad desde una perspectiva más holista. Hobbes pone de manifiesto su definida perspectiva «psicologista», al basarse en las características individuales para dar explicación de los fenómenos sociales. Representa la concepción pesimista del individualismo. Todas las acciones humanas son ególatras, incluidas las altruistas. Para Rousseau, es el contrato social el que modifica la naturaleza humana. Su concepción del universo racional y mecanicista fue contrarrestada por el idealismo crítico de Kant, para quien la mente es una entidad activa y creativa, y las reglas racionales mecanicistas son sólo una forma de pensar respecto de las relaciones. En España, Feijoo es propuesto por Jiménez Burillo (1976, p. 241) como notable pensador de la temática psicosocial, al analizar lo que hoy llamamos estereotipos nacionales o actitudes nacionalistas. Para Ovejero (1999, p. 106), se convierte en el representante de la Ilustración española. Gracias a Feijoo triunfan la razón crítica y el método experimental, que van a ser los instrumentos básicos de nuestra renovación intelectual.

2.2. La Psicología Social en el siglo XIX

El idealismo alemán marca la pauta en el pensamiento social, volviéndose, en el tercer tercio del siglo, a Kant. Se plantean dos formas de abordar el estudio de la realidad social: el monismo, por un lado, que caracteriza al método de las ciencias naturales como el verdaderamente científico y, por otro, el individualismo metodológico, para el que

las sociedades y sus estructuras devienen de las características personales de sus componentes. Estas tendencias van a dirigir los posteriores debates conceptuales en el campo de la Psicología Social:

- La tradición franco-británica, de un empirismo-positivista, es partidaria del monismo metodológico.
- La tradición alemana, favorable al individualismo metodológico, es antipositivista, idealista e historicista, y apoya una epistemología específica en las ciencias sociales.

Para la tradición franco-británica sólo se puede hacer ciencia a partir de lo que es observable por los sentidos, rechazando lo no accesible. Esta actitud responde a una epistemología sustentada en la cuantificación metodológica. Entre los autores más representativos encontramos a Comte y Durkheim.

Comte considera todos los fenómenos bajo las leyes naturales. La ciencia social debe ser la que formule las leyes sociales. Para él, «positivo designa lo real por oposición a lo quimérico, lo útil en contraste con lo inútil, la certeza en lugar de la indecisión» (Comte, 1968). Excluye a la Psicología como ciencia propiamente dicha, pues los hechos que estudia son ya tratados por la Fisiología, como fenómenos biológicos, y por la Sociología, como fenómenos sociales. Propuso una ciencia entre la Psicología y la Sociología, a la que denominó «moral», en la que tenían cabida argumentos tanto biológicos como sociales; esto fue lo que caló en los primeros psicólogos sociales.

Durkheim, por su parte, postula que lo social sólo se explica por lo social, y que la función de un hecho social debe buscarse en su relación con algún fin social. Pasa por dos épocas. En la primera, de positivismo experimental, afirma que «los fenómenos sociales son cosas y deben ser tratados como tales». En la segunda, de positivismo idealista, el idealismo se hace sobredeterminante, y los hechos sociales se subordinan a la conciencia colectiva.

La tradición alemana se encuentra representada por Dilthey y Weber. Dilthey, desde el anti-positivismo, estableció una nítida diferenciación entre las ciencias del espíritu, la Psicología y las disciplinas histórico-sociales y las ciencias de la naturaleza. La distinción entre ambas la encontraba por la relación con el objeto de estudio que se generaba en el científico que las investigaba. Es de notar también la influencia en la Psicología Social en la perspectiva sociológica de Weber y su concepto de acción social. Califica la acción social como racional-instrumental, afectiva y tradicional, guardando una relación importante con los procesos interactivos.

Según Crespo (1995, p. 54), «La psicología social se construyó al final del siglo XIX y principios del XX como una ciencia interesada en el comportamiento colectivo». En esos años convivieron dos perspectivas sobre los fenómenos psicosociales. La primera fue la psicología de los pueblos, y la segunda la psicología de las masas.

Para Graumann (1990, p. 26), la psicología de los pueblos «es una psicología comparativa, histórica, social y cultural». Es a partir de 1885 cuando surge una verdadera preocupación por el tema. Las aportaciones de Wundt desde su *Psicología de los pueblos* constituyen un importante elemento en el pensamiento psico-socio-antropológico. Los principales productos de la interacción recíproca son el lenguaje, los mitos y las costumbres. Su obra constituye un antecedente claro, aunque no reconocido, de ulteriores desarrollos de la psicología social, aunque sus ideas han sido absorbidas por la Antropología y la Lingüística.

La perspectiva representada por la Psicología de las Masas surge por la necesidad de la burguesía de explicar, regular y predecir el comportamiento de las multitudes, al considerarlas una notable amenaza contra sus intereses. Se abordó con un enfoque negativo, asumiendo una mente patológica de la multitud. Las aportaciones más destacadas las hicieron Le Bon, Tarde, Freud y Ortega y Gasset.

Le Bon, un teórico de lo psicosocial, se fijó en el carácter sumiso y dependiente de los instintos de las masas. La Psicología Social toma de este autor conceptos como la difusión de la responsabilidad, la sugestión y el contagio, la influencia social y la desvinculación. Postula que los individuos sufren en la muchedumbre los efectos del hipnotismo y se vuelven esclavos de sus instintos, llegando a actuar de modo diferente a como lo harían individualmente. La postura de Tarde coincide en algunos aspectos con la de Le Bon. Disiente en que «sociedad es imitación» y considera a la masa como un tipo específico de grupo. Un elemento añadido de Tarde es su preocupación por la «opinión pública» como ámbito de la Sociología y de la Psicología Social, y teoriza sobre su conformación mediante la conversación y la prensa. Freud, por su parte, entiende que la psicología individual es psicología social, pues siempre aparece integrado «el otro». Tomó como objetivo analizar por qué la masa aumenta la afectividad del individuo, reduciendo su actividad mental. Por último, Ortega y Gasset recoge muchas de sus ideas cercanas a la Psicología colectiva en *La rebelión de las masas* (1930). Su idea de la masa no es tan negativa como la de Le Bon y aporta más contexto social.

Es a finales del siglo XIX cuando una Psicología aplicada y práctica fue apareciendo frente al predominio de la Psicología alemana. La cabeza visible fue Mead que, junto con Dewey y Cooley, le dan una orientación pragmatista a la Psicología Social, con sus relevantes aportaciones centradas en fundamentos psicosociales. A este movimiento se le conoció luego como Interaccionismo Simbólico. Más adelante establecieron como principio social básico que «lo que los seres humanos definen como real tiene consecuencias reales» (Thomas y Thomas, 1928, p. 572). Mead concibe al individuo como sujeto activo frente al ambiente, de tal forma que si el individuo modifica el ambiente también se adapta a él. Afirma que «la persona surge en el proceso de la experiencia y la actividad social» (Mead, 1982, p. 167).

2.3. La Psicología Social en el siglo XX

En el siglo XX se aceleran, empujados por las necesidades sociales, los estudios sobre procesos psicosociales, que darán lugar, a mediados de la centuria, a la constitución de una disciplina con entidad propia. El desarrollo de una metodología original fue determinante, en particular por someter el comportamiento humano, individual o colectivo, a la observación empírica y a la experimentación. La evolución del pensamiento científico y social dio el empuje final a la definitiva independencia del pensamiento psicosocial de las ciencias sociales. Las obras de Wundt, Le Bon y Tarde nos hacen adoptar esa perspectiva (Marín, 2005).

Ross y McDougall son considerados precusores de la Psicología Social. Ross sólo aceptaba del siglo XIX dos ideas básicas: el organicismo y el positivismo, aunque al primero lo despojó de sus implicaciones biológicas y físicas, redefiniéndolo en términos sociales y psicológicos. La obra *Psicología social* (Ross, 1908) está basada en la teoría de la imitación y sugestión de Tarde, por el que se siente claramente influido. Ross fundamenta los mecanismos del comportamiento social en la invención, la sugestión y la imitación. McDougall (1908) publica su *Introducción a la psicología social*, en la que formula su teoría sobre los instintos. La concepción de la disciplina es marcadamente individualista y biologicista, pues afirma que «... el objetivo de la Psicología Social debe ser analizar las bases instintivas del comportamiento social...» (McDougall, 1908, p. 3).

A finales de los años veinte y principios de los treinta la idea de Psicología Social como disciplina empírica había tomado cuerpo, y el tema de las actitudes pasa a ser su principal ocupación. Sheriff (1936) mantenía que toda psicología individual es psicología social y viceversa. Por su parte, Thurstone sostuvo que las actitudes podían medirse. Es en esos años cuando Likert elaboró una técnica de medición escalar de las actitudes que sigue vigente en la actualidad (Summers,

1976). Se funda la primera revista exclusivamente de Psicología Social a cargo de Murchinson y Dewey, *Journal of Social Psychology*. Moreno crea la técnica sociométrica, y Mayo, interesado en los problemas de ajuste individual, se convertirá en el padre de la investigación sobre los problemas humanos en la industria. Lewin culmina su aportación a la Psicología Social con el estudio de los procesos grupales, trabajando liderazgo, clima social, normas y valores del grupo. En 1939 Lewin, junto con Lippitt y White, pone de manifiesto las características de los tipos de grupos. Klineberg (1954) publica su famoso manual *Social Psychology*. En el año 1946 Asch inicia su investigación sobre la formación de impresiones. En 1947 ve la luz el célebre texto de Allport y Postman sobre los rumores. Son destacables también los trabajos sobre personalidad autoritaria de Adorno y cols. (1950) y el texto de Krech y Crutchfield (1948) con una orientación gestáltica. Allport, Murray, Kluckhohn y Parsons en Harvard intentan una integración interdisciplinar. Hacen su aparición los trabajos sobre interacción social desde la perspectiva del intercambio de Tribaut y Kelley (1959). Comenzados los sesenta, destacan los trabajos de Milgram sobre la obediencia a la autoridad y también los de Moscovici en el área europea, al considerar que tanto el individuo como el grupo son susceptibles de influencia (Fernández Dols, 1982).

En este período, el método experimental goza de una notable potenciación e instrumentalización, con una utilización predominante de la investigación de laboratorio. Junto a esta intensificación metodológica interactúan otros momentos decisivos para el desarrollo de la Psicología Social:

- Reconocimiento y valoración del psicólogo social y su disciplina.
- Emigración a Estados Unidos de filósofos, sociólogos y psicólogos desde Europa.
- La II Guerra Mundial afecta a los programas universitarios, que se adaptan a las necesidades impuestas por el conflicto.

- Convergencia en equipos de trabajo multidisciplinares de psicólogos, antropólogos, sociólogos, psicólogos sociales y otros, para atender las demandas del gobierno estadounidense.

Tras la II Guerra Mundial, en la Psicología Social empezó a decaer el estudio de las actitudes, por pérdida de novedad y reformulación y descubrimiento de temas grupales, iniciándose, en los setenta, una crisis que no fue exclusiva de la Psicología Social, sino que está inmersa dentro de una crisis genérica de las ciencias sociales y de la sociedad misma. Los múltiples factores que incidieron en el proceso de crisis se podrían englobar en tres:

- *Sociales*. El escenario principal lo constituyó la crisis de valores que generó el mayo del 68 francés. Se añadieron la crisis energética, la económica, el surgimiento de la informática y su aplicación a la investigación, etc.
- *Científicos-epistemológicos*. En la Psicología se empieza a poner en duda tanto la validez de los métodos positivistas como los procedimientos. La principal dificultad estriba en que el individuo es a la vez objeto y sujeto de la investigación.
- *Internos*. Surgió lo que Elms (1975) llamara «crisis de confianza», acaecida por la contestación que la práctica habitual de la Psicología experimental e individualista había despertado en un sector de los psicólogos sociales.

Procede señalar que, tras la crisis, hubo mayor pluralismo metodológico, retomándose también paradigmas que fueron abandonados en su día. Los planteamientos cuestionados se agruparon en argumentos en contra de los procedimientos metodológicos y del paradigma de la Psicología Social. Como posible solución al malestar existente en la disciplina, se levantan voces proponiendo la interdisciplinariedad.

La crisis ha sido positiva para que los psicólogos sociales tomen más conciencia de la construcción histórica de la disciplina. Entre las consecuencias de la crisis (Torregrosa, 1998) reseñamos algunas:

- Historicidad de la realidad estudiada y del conocimiento psicosocial.
- La relatividad de los conocimientos psicopsicológicos, que son obtenidos en contextos y para propósitos determinados.
- Mayor afinidad con las demás ciencias sociales.

3. SOBRE EL CONCEPTO DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Desde que la Psicología Social se constituyese como disciplina independiente, el intento de delimitar el concepto no ha estado exento de problemática. Allport (1968) afirmaba que «la Psicología Social tiende a comprender y explicar cómo los pensamientos, los sentimientos y las conductas de los seres humanos son influenciados por otro real, imaginario o implícito». Esta definición ha sido punto de referencia y de partida de un gran número de psicólogos sociales.

Crespo (1995) opina que la definición de la Psicología Social es y debe ser una cuestión abierta y epistemológica, que no se debe definir con criterios físicos de demarcación o geopolíticos.

El objeto de estudio de la Psicología Social, según Marín (2005), debe poseer ciertas cualidades:

- Es inacabado.
- Es espacio-temporal.
- En su concreción intervienen seres humanos.
- El objeto de la Psicología Social no es propio ni exclusivo.
- Es posible aproximarse a él por diversos caminos.

El rasgo esencial que establece la distinción entre las ciencias es tanto su objeto de estudio

como el de investigación e intervención. Por tanto, para su definición hay que considerar su objeto material o definición efectiva y su objeto formal o definición intencional (Castillo, 1968, pp. 25 y ss.). En este sentido también lo entiende Jiménez Burrello, quien en su trabajo efectúa la distinción que hace Boudon entre definición intencional de una ciencia, aquello a lo que utópicamente apunta y la definición efectiva, a través del cuerpo articulado de teorías, métodos y técnicas.

Diferentes autores (Kuhn, 1962; Lakatos, 1975; Suppe, 1979) postulan que la ciencia, mediante decisiones y actuaciones, procede según unos presupuestos, y que el conocimiento científico no puede considerarse como forma de pensamiento objetivo, ausente de contaminantes sociales, culturales o económicos. Sin embargo, el conocimiento científico da contenido a la ciencia y se construye con teorías sobre los fenómenos estudiados. La misión de las teorías es organizar los conocimientos ya adquiridos y generar hipótesis nuevas que guíen la investigación. Las teorías se encuadran dentro de un marco de referencia que denominamos «paradigma». Los conocimientos no se evalúan con rigor empírico y se confirman o no según lo sean las teorías que lo inspiran (Ritzer, 1991). Cuando se abandona esa forma de ver el mundo por otra, estamos ante un cambio de paradigma. Esta perspectiva, que supone progreso discontinuo, se enfrenta al positivismo, que ve el progreso como continuo.

Masterman (1970) distinguió más de veinte paradigmas, aunque los redujo a tres tipos: el metafísico, el sociológico y el constructor. El metafísico es el más amplio, y en él pueden tener cabida los otros dos. Clasificó las ciencias en cuatro tipos, en función de su estatus paradigmático:

- Paradigmática es la que goza de un amplio consenso dentro de la comunidad científica alrededor de un paradigma particular.
- La no paradigmática surge cuando no existe consenso sobre un paradigma.

- Paradigmática dual, cuando dos paradigmas pugnan por una preeminencia en el mundo científico.
- Paradigmática múltiple, cuando varios paradigmas visibles compiten entre sí sin éxito por la dominación dentro de la comunidad científica.

En general, las ciencias sociales son de paradigma múltiple y las ciencias físicas se mueven entre los otros tipos. No todos los paradigmas explican todos los hechos de un objeto de estudio, lo que hace poco probable que haya revoluciones científicas en las ciencias sociales. En la Psicología Social persiste la multidisciplinariedad paradigmática, que supone un enriquecimiento para la investigación y la explicación de la realidad psicosocial (Stephan y cols., 1991; Munné, 1993). En este escenario, intentar construir una teoría que explique el fenómeno psicosocial es algo más que utópico, una realidad imposible (Gergen, 1982; Parker, 1989). No obstante, son las teorías las que validan al paradigma, dado que son ellas las verificables y no el paradigma. Por ello, la construcción de teorías es básica en la Psicología Social.

Una teoría adquiere sentido porque proporciona:

- Conocimiento del campo de sus problemas, principios y objetivos de estudio.
- Valor práctico, que amplía la comprensión sobre las experiencias de la vida personal y social.
- Comprensión de los fines, que ayuda a comprender los motivos, intereses y fines últimos que se persigue en toda investigación.

Las funciones que pueden tener las teorías, según Frey, Botan, Friedman y Kreps (1992), son:

- Motivadora. Una teoría organiza nuestro conocimiento e incita a la investigación.
- Explicativa. Permite la clasificación y aclaración de los hechos estudiados.

- Predictora. La teoría se antepone a lo que va a suceder.
- Controladora. Predice los acontecimientos que supone que puede controlar.
- Heurística. Impulsa la generación o producción de nuevas investigaciones sobre la realidad psicosocial.
- Inspiradora. Sirve para sugerir ideas, despertar la imaginación del investigador y proponerle diversos modos de afrontar el acercamiento a la realidad psicosocial.

Para Habermas (1975,1982), se pueden plantear dos tipos de intereses en el trabajo científico: los extrateóricos y los intrateóricos. Los intereses extrateóricos son aquellos que guían una investigación sin un fin científico en sí. El tema se elige por motivos emocionales, económicos, políticos, etcétera. Sin embargo, los intereses intrateóricos están centrados en el propio trabajo teórico. Los intrateóricos analizan tres tipos de intereses:

- Técnico. Es práctico y busca el control de la naturaleza investigada y la predicción de los eventos futuros.
- Práctico. Este estilo es de sentido sintético, más que analítico, y lleva a los científicos a hacer ciencia llevada por el interés práctico al estudiar interacción social, lenguaje o comunicación.
- Emancipatorio. La ciencia amparada por este interés se basa en el esfuerzo por romper lazos o dependencias de la disciplina en ciertos condicionantes.

4. ENFOQUES TEÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Dada la complejidad del hecho psicosociológico, nuestra disciplina necesita atender a su objeto de estudio desde campos que permitan abarcarlo. Jiménez Burillo (1983, p. 168) piensa que la Psicología Social debe articular, no sólo la Psicología y la Sociología, sino una serie de discipli-

nas de las ciencias sociales. La especialización permite dedicarse a fondo a una parcela de la realidad, aumentando, por otro lado, el riesgo de desconexión del mundo real.

La necesidad de especialización se justifica porque ningún investigador tiene la capacidad de abarcar toda la realidad empírica de la ciencia que trabaja. Debido a ello, las disciplinas han de fragmentarse. De los muchos ejemplos citaremos, en ciencias sociales, la bifurcación en cultural y material de la Antropología, o la experimentada por la Geografía en humana, económica, física, etc.

Todo señala a que se ha llegado al momento actual con un bagaje teórico que permite entender a la Psicología Social como ciencia multiparadigmática. En esta línea, Páez, Valencia y Echevarría (1992) afirman que no se abandona un paradigma por otro, sino que se produce una convivencia teórica, sin que pueda hablarse de verificabilidad o falsación de los mismos. Ibáñez (1990) apunta que se generaliza la idea de la existencia de dos Psicologías Sociales: Psicología Social Psicológica y Psicología Social Sociológica.

4.1. Tradiciones teóricas desde la Psicología Social Psicológica

Haremos un recorrido por algunas perspectivas teóricas presentes en la Psicología Social, tratando de ofrecer una visión de las grandes tradiciones en las que se han gestado las teorías de alcance medio que se utilizan.

a) *El conductismo*. Tuvo una notable influencia en la Psicología hasta mediados del siglo xx, no pudiendo decirse lo mismo respecto de la Psicología Social. Sólo cabría hablar de aportaciones respecto del método positivista (Crespo, 1995; Jiménez Burillo, 1980) transmitido, por influencia de Allport, a la metodología psicosocial sobre el control de variables y el operacionismo. Sin embargo, es la orientación neoconductista de Hull la que, admitiendo constructos internos, de alguna

forma ha incidido más sobre la Psicología Social (Munné, 1989), como la teoría de la frustración-agresión de Dollard y Miller (1939) y la de aprendizaje social e imitación de Miller y Dollard (1941). No obstante, fue el aprendizaje en lo que Bandura y Walters intentan combinar aspectos conductistas con cognitivos, focalizando la cuestión en el hecho de que para que se diera un aprendizaje no era necesaria la existencia de reforzadores externos al individuo (Bandura y Walters, 1963). En la teoría socio-cognitiva del aprendizaje social de Bandura, el comportamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica, en la cual la conducta, los factores cognitivos, los acontecimientos y otros individuos que interactúan con el sujeto operan como determinantes unos de otros, interrelacionándose entre sí.

Tras las aportaciones de Skinner, diferentes autores dan consistencia a una de las teorías que más aceptación e influencia ha tenido en la Psicología Social: el intercambio. Entre estos autores destacan Homans, Thibaut y Kelley. Este productivo enfoque para la Psicología Social también se tiene en la Sociología y la Antropología. Homans extendió el concepto de Skinner a la Historia, la Antropología Social y los pequeños grupos. Para el individuo, la función del comportamiento es obtener recompensas, conservarlas y maximizarlas (Rodríguez Pérez, 1993, p. 73). El comportamiento social es un cambio de actividad entre dos personas, y «cuando los beneficios obtenidos por una persona no son proporcionales a sus inversiones es poco probable que la relación de intercambio continúe» (Álvaro, 1995, p. 43). La Psicología Social de los Grupos de Thibaut y Kelley (1959) trata de conjugar la perspectiva del refuerzo (costos y recompensas) con variables construidas o internas (niveles de comparación), en cuya construcción juegan un papel decisivo los componentes psicosociales del individuo.

b) *El psicoanálisis*. Freud entendía que toda Psicología individual es, desde el principio, Psico-

logía Social. Sin embargo, donde caló fue en la Sociología y la Antropología más que en la Psicología, debido en parte a rechazar el instintivismo que imperaba en ella en los años veinte, y a su orientación clínica con poco énfasis en lo social. Esto no implica que no haya habido notables aportaciones desde su perspectiva al progreso de nuestra disciplina. Cabe destacar las ya mencionadas de Dollard y Miller (1939) en un intento de conjugar los presupuestos del conductismo con la lectura psicoanalítica; la perspectiva funcional de Katz (1960), y los estudios sobre la personalidad autoritaria de Adorno y cols. (1950).

c) *El cognitivismo*. La orientación cognitiva se ha ido imponiendo en la Psicología Social. En este sentido, Markus y Zajonc (1985) le atribuían el haberse sobrepuesto al resto de las orientaciones teóricas. Ello se debe a que, a partir de la primera mitad del siglo XX, surge lo que se llamó la «revolución cognitiva» en la Psicología Social de Estados Unidos (Collier, Minton y Reynolds, 1996, p. 369), teniendo como antecedentes la Gestalt y la teoría de Campo de Lewin. La concepción intrapersonal se fundamenta en las influencias estímulares que el sujeto recibe del medio social y que le provocan efectos cognitivos. En la concepción interpersonal, el conocimiento nace de la interacción social.

d) *La Gestalt*. Reacción de raíz alemana ante el conductismo y el atomismo explicativo de la conducta. Entre su referente figura Asch, por sus trabajos sobre la percepción (1946) o la conformidad (1956). Heider (1958) fue un iniciador de la Psicología del sentido común y supuso el comienzo de las teorías de la atribución con aportaciones como «atribución» y «equilibrio». Y no podemos olvidar a Newcomb y sus ideas sobre comunicación social, tanto inter como intrapersonal.

e) *La teoría de campo*. Se debe a Lewin, a quien muchos autores expresan su reconocimiento; otros, como Munné (1989, p. 206), ven sus

aportaciones como limitadas. Se inició con la Gestalt, separándose luego y promulgando conceptos dinámicos, estructurales, de cambio social inducido, de nivel de aspiración o de dinámica grupal. Otro autor relevante en la teoría de campos es Gestinger. Entre sus trabajos se encuentran teorías sobre la comparación social y la disonancia cognitiva.

f) *La teoría atribucional*. Es el enfoque temático que se ocupa de la atribución, en línea con los trabajos de Heider (1958), Jones y Davis (1965), que intentan conceptualizar, por medio de su teoría de la inferencia correspondiente, la forma de atribuir las acciones de otras personas a criterios intencionales. Esto supone que el comportamiento es un rasgo de carácter. También en línea con Heider, Kelley (1967), con su *Modelo de covariación*, define la atribución como un análisis de la varianza implícita.

g) *El Sociocognitivismo*. Se ocupa de la percepción y de la cognición (Munné, 1986). Aparecen figuras clave como Piaget, Vygotski o Barlett. Se le critica por su aspecto individualista y por la poca atención a los factores sociales. En Europa, una serie de autores intentaron superar esas limitaciones teniendo en cuenta la interacción. Cabe destacar tres teorías: identidad social, autocategorización y representaciones sociales. Tajfel y Turner desarrollaron la teoría de la identidad social. Esta teoría es una de las dominantes a la hora de explicar el conflicto intergrupal y para entender las relaciones intergrupales. Postula que las raíces del conflicto intergrupal se sitúan en las relaciones entre grupos y no en motivaciones o representaciones individuales. La teoría de la autocategorización, nacida de la teoría de la identidad social, fue desarrollada por Turner (1982, 1985, 1987), quien considera que el individuo construye su identidad por un proceso de autocategorización. Para ello se hacen comparaciones a tres niveles: *supraordenado*, *intermedio* y *subordenado*. Según Tajfel (1990), los comportamientos grupal e individual se pro-

ducen desde el yo, tras tomarse como base sus categorizaciones a diferentes niveles. Según Moscovici, desde la teoría de la representación social, los miembros de grupos sociales comparten creencias, ideas y valores, es decir, representaciones. Tienen una doble funcionalidad, una cognitiva, como afianzar referentes, estabilizar o desestabilizar situaciones evocadas, y otra social, como mantener o crear identidades y equilibrios colectivos. Moscovici identifica dos procesos en la actividad de las representaciones sociales, objetivación y anclaje. El proceso de objetivación concreta lo abstracto, mientras que el anclaje puede volver lo extraño en familiar.

4.2. Tradiciones teóricas desde la Psicología Social Sociológica

En el desarrollo de la disciplina, y ya desde sus inicios, la Psicología Social Sociológica cuenta con una notoria tradición como parte integrante del mismo, aportando su vocación de alternativa al positivismo reinante. Algunos autores integran el interaccionismo simbólico en la teoría del rol, mientras que otros dicen que aquel es una corriente principal y ésta sólo otra.

a) *Teoría de rol*. La idea básica de esta teoría es concebir la conducta humana como representativa de roles durante las interacciones. Se presupone que las personas ocupan diferentes posiciones en la estructura social, por lo que su comportamiento, sus expectativas, normas, creencias, etc., son un reflejo de las posiciones funcionales en que se sitúan en dicha estructura social.

Stryker (1999) identifica dos tendencias: la *teoría estructural del rol* y la *teoría interaccional del rol*:

- Teoría estructural del rol: la cultura y la adaptación que ella requiere asignan guio-

nes o pautas de comportamiento a las personas-actores.

- Teoría interaccional del rol: se fundamenta en que los roles proporcionan los marcos de actuación a los individuos, pero éstos poseen un margen para la elección y la actuación.

Goffman (1959), exponente de la teoría interaccional del rol, opina que «la realidad social se puede manipular», y de hecho se manipula, para presentar una imagen lo más favorable posible de uno mismo.

b) *Interaccionismo simbólico*. Es encabezado por Mead, Cooley, James y Thomas. Se encuentra entre las teorías sociológicas iniciadas a partir de la Escuela de Chicago. Parece útil considerarla una escuela única de pensamiento, debido a tener un origen filosófico e histórico común, y a ser una forma particular de entender al hombre y a la sociedad.

Los supuestos diferenciales básicos a los que nos referimos podrían ser, según Rose (1962):

- Los seres humanos se desenvuelven y utilizan no sólo un ambiente físico sino también simbólico, y adquieren mediante procesos sensoriales conjuntos complejos de símbolos.
- Además de aprender qué es un símbolo, se aprende, de aquellos con quienes interactuamos, a evaluarlo.
- En función de los símbolos aprendidos y de su importancia, los individuos deciden qué han de hacer y qué no.
- El ser humano es reflexivo, y a partir de su introspección crea gradualmente una definición del self.

Hay dos opiniones sobre el origen de las interacciones entre personas: que se dan a partir de las expectativas que «residen» en la estructura social, o que se crean y negocian en cada interacción

por los actores. Ello da lugar a las tendencias estructuralista e interaccionista, teniendo ésta las corrientes de la escuela de Chicago y la de Iowa.

- El interaccionismo simbólico estructural. Tiene como máximo representante a Stryker (1964, 1980, 1983a, b; 1987), quien trata de combinar la teoría del rol con el interaccionismo simbólico. Para Stryker, los roles sociales se aprenden y representan por personas cuando ocupan roles en una estructura social.
- Interaccionismo simbólico procesual. Tiene a Blumer como referente, y defiende que para comprender la naturaleza de la sociedad humana se debe tener en cuenta el proceso interpretativo y definitorio del que proceden todas las acciones conjuntas.
- El interaccionismo simbólico normativo. Fue practicado en la escuela de Iowa por Kuhn, que proclama la predictibilidad de la conducta humana, siempre que se conozcan los grupos de referencia y pertenencia.

5. LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMO INTERACCIÓN

Parson (1937) opina que, en la construcción del proceso de interacción, «la primera formulación importante de este problema» la plantea Descartes en su *Discurso del método*, quien consideró la relación como un flujo de información del objeto al sujeto. Desde Descartes, y según Hobbes, se consideró al objeto humano como un organismo físico con necesidades, con pasiones. Así se inició el utilitarismo. «El actor utilitarista, considerado como observador, es un “conocedor” cartesiano, pero también mucho más» (Swanson, 1968, p. 167). Aparece el «movimiento idealista», que analiza el «yo pensante del sujeto», que fue excluido por Descartes, y plantea el establecimiento de categorías, lo que hoy llamamos «marco

cultural». En la segunda mitad del s. XIX la Biología hace entender la acción humana en función de la herencia, en oposición a la perspectiva cultural. En la línea de la herencia, con Freud como figura principal del instintivismo, las necesidades instintivas venían reguladas por las normas morales de la sociedad. Desde el enfoque culturalista, Durkheim incide en la necesidad de diferenciar entre sistemas sociales y personales. A diferencia de Descartes, se preocupó de la categoría que llamó «hechos sociales», viendo la necesidad de considerar al actor como algo más que un pensador. Ya en el medio social había otros actores que ejercían como interactuantes. La diferencia clave con Freud es que, para Durkheim, el principal foco de atención es el sistema social.

5.1. Diferentes puntos de acercamiento a la interacción social

Crespo (1995, p. 128) afirma que las formas de concebir la interacción están en función del concepto que se tenga del ser humano y de lo que se crea científicamente posible saber sobre su acción.

De los modelos de ser humano propuestos en el campo de la Psicología Social, Porter, Lawler y Hackman (1975) exponen las tres dimensiones básicas en los modelos de ser humano:

- *Racional vs. emocional*. El racional se presenta como el que recoge y analiza la información necesaria para sus tareas. La conducta del emocional está dominada por las emociones, muchas de ellas involuntarias.
- *Conductista vs. fenomenológico*. El medio ambiente determina la conducta del modelo conductista. La importancia de los procesos mentales del individuo es la base del modelo fenomenológico.
- *Económico vs. humanista*. La versión económica ve al ser humano aplicando su ra-

cionalidad para obtener el máximo de satisfacción con el mínimo esfuerzo. El modelo humanista orienta su conducta en función de sus ideales de crecimiento psicológico y logro personal.

Cualquier fenómeno social humano es producto de la interacción. Young (1969) se refiere a la interacción como «el hecho de que la respuesta de un individuo —gesto, palabra o movimiento corporal— es un estímulo para otro que, a su vez, responda al primero».

El objeto de la Psicología Social, no cabe duda, es todo aquello que emerge de la interacción que no se pueda explicar desde la Psicología o desde la Sociología como ciencias de conducta humana.

Creemos conveniente describir la interacción como intercambio de conductas, de símbolos, de comunicación, de estructura, de proceso y como constructora de la personalidad.

a) La interacción como intercambio de conductas

En este enfoque de la interacción hallamos dos perspectivas, la psicológica y la sociológica. La primera entiende la acción como conducta; en la segunda, la acción tiene sentido para el actor como intercambio. Todo intercambio se supedita a la acción ajena, donde no caben los procesos simbólicos, siendo una reacción a estímulos.

Homans (1961), desde la Sociología, acercó el concepto a la Psicología, al entenderlo como comportamiento social que supone intercambio de actividad tangible, más o menos compensador entre dos personas. Se basa en «recompensa, costo y beneficio» para explicar el intercambio. Álvaro (1995, pp. 44-45) lo criticó por reduccionista, al ignorar el contexto cultural. De estos procesos de interacción es de los que se ocupa la teoría del intercambio. Thibaut y Kelley (1959) se basan en que la relación entre dos personas viene determinada por la existencia de una dependencia mutua. La interacción se da cuando se espera beneficio mutuo.

b) La interacción simbólica

Este proceso es el medio por el que los individuos se relacionan con sus propias mentes y con las de los demás (Blumer, 1937, 1969). Los individuos toman en consideración motivos, necesidades, conocimientos y fines, tanto propios como ajenos.

c) La interacción como comunicación

Habermas propone (1987) integrar acción y estructura partiendo de lo que llamó «acción comunicativa». Ésta, tomada como acción racional e intencional, es lo que constituye el fundamento sociocultural de la experiencia humana. Watzlawick (1983, p. 139) define la interacción humana como «un sistema de comunicación», dentro del cual lo importante no es el contenido de la comunicación en sí sino su aspecto relacional.

d) La interacción como estructura

Para delimitar el concepto de interacción, Fiske (1991) analiza su dimensión estructural y trata de conformar una teoría coherente de las relaciones sociales. Distinguió cuatro estructuras que emplean las personas para guiar sus actos y extraer un sentido y una respuesta a la acción social de las otras. La teoría de Fiske incorpora la cultura como factor:

- *Participación comunal*. Las personas en sus relaciones se autoperciben en términos de grupo de pertenencia. Tienen un sentido de pertenencia grupal y se conciben como «nosotros» en vez de «yo».
- *Jerarquización de la autoridad*. Supone la preeminencia de unas personas sobre otras dentro de la pertenencia al grupo. Las personas se autoperciben en función del estatus dentro del grupo.
- *Ajuste de igualdad*. Se basa en que «las personas son distintas pero iguales» (Fis-

ke, 1991, p. 15) y en sus relaciones existe un deseo de equilibrio. Recibir un beneficio conlleva el deber de devolver otro comparable.

- *Precio de mercado*. Conlleva el cambio de artículos o servicios distintos, pero en este caso son distintos y se comercializan según el valor de mercado.

Fiske extiende el alcance de estas estructuras a todos los niveles sociales, siendo posible combinar dos o más modelos en la estructura de la relación.

e) La interacción como proceso

La interacción se sustenta sobre todo en niveles simbólicos-culturales. El proceso de la acción social se puede analizar en dos fases: lo que sucede en el «interior» de cada unidad actuante o lo que ocurre entre ellas. Al primer proceso se le puede calificar de «decisión», y al segundo de «comunicación».

Esta comunicación está mediatizada por la estructura cultural donde se desarrolla, e incluso llega a afectar al individuo. Está constituida por una acumulación de comportamientos y pensamientos que se transmiten entre generaciones.

f) Personalidad e interacción

En muchas ocasiones se ha empleado la interacción como medio de análisis en la investigación de la personalidad. El empleo de la interacción como modelo de estudio de la personalidad es uno de los enfoques más interesantes en estos campos, y ha sido debatido, sobre todo, en las teorías psicosociales de Moreno, Adler o Fromm.

Se hace una inversión de la analogía común para afirmar que el individuo puede tratarse como si fuese una entidad social. Esto tiene sentido si pensamos en que desde el comienzo de su desarrollo la persona va introyectando roles y per-

sonajes que conformarán su personalidad social. Estas figuras tendrán distintos grados de influencia a lo largo del desarrollo de la personalidad. En la toma de decisiones, el individuo arbitra a esos personajes para tomar el control de su conducta.

La persona, en tanto que unidad social, debe enfrentarse a una realidad externa. Para mantener su identidad debe establecer interacciones con esa realidad externa, sean grupos o individuos. Newcomb (1969, p. 402) es categórico: «Todas las características observables de la personalidad reciben influencias sociales». La interacción social determinará la manera habitual de comportarse socialmente el individuo.

5.2. Medida y análisis del proceso de interacción

El análisis de la interacción social es de gran relevancia como medio de comprender y mejorar las relaciones interpersonales. Se ha aplicado desde la clínica hasta la educación, pasando por la terapia. Las dos referencias básicas son las obras de Bales *Proceso de análisis de la interacción* (1950) y *Diagnostic use of the interaction profile* (1965), y las de Moreno *El psicodrama* (1946) y *Psicoterapia de grupo y psicodrama* (1975).

El método de Bales es uno de los procedimientos más usuales para el estudio del comportamiento social y emocional de los individuos en pequeños grupos. Su uso se ha generalizado en el estudio de los procesos grupales (Gil, 1999), así como en los distintos campos de acción de la Psicología Social (Marín, 1997, 1999). Por otro lado, Moreno ha sido la base para el estudio de las relaciones interpersonales intragrupalas. Sus dos versiones del sociograma, gráfico y vivo, permiten un fino conocimiento de la realidad de la interacción interpersonal en el grupo. Las aportaciones de estos dos autores han servido de base para la práctica totalidad de la investigación que se realiza en grupos.

5.3. La interacción social. Verdadero objeto de la Psicología Social

Vistos los cuestionamientos precedentes, es ineludible señalar a la interacción como el núcleo central del objeto de estudio de nuestra disciplina. Apuntaba Newcomb (op. cit., p. 46) que el objeto de estudio de la Psicología Social es la interacción de los individuos entre sí. Su punto de vista es el del científico que investiga las formas en que el funcionamiento de los organismos sufre modificaciones por ser miembros de una sociedad.

Para tratar con fiabilidad lo que implica la interpretación psicosocial deben considerarse tres aspectos básicos: estructura social, nexos inter-

personales y procesos psicológicos personales. El análisis de estos tres elementos va a determinar la calidad de las relaciones que la persona establece y que le configuran como ser social.

Este acercamiento, que abarca las perspectivas psicológica, sociológica y simbólica, debe ser la única vía válida para evitar posibles reduccionismos. Ningún enfoque debe tener preeminencia sobre los demás.

Lo psicosocial no es ni psicológico ni sociológico, sino ante todo relacional, pues articula lo psíquico y lo social con la coordinación de lo simbólico. De la interacción entre estos niveles surgen procesos que debe abordar la Psicología Social como objeto preferente de estudio.

Personalidad e identidad social

2

MANUEL MARÍN SÁNCHEZ
LUCIA SELL TRUJILLO

1. Introducción.
2. El concepto de personalidad.
3. La identidad social.
4. Personalidad e identidad: su impacto en lo cotidiano.
5. Conclusión.

1. INTRODUCCIÓN

Los conceptos de personalidad e identidad intentan dar respuesta a preguntas básicas que todos tenemos. Estas preguntas tienen que ver con la propia esencia de la persona; por ejemplo, ¿en qué medida somos seres irrepetibles?, ¿surge la personalidad y la identidad de nuestra interacción con los otros, o están prefijadas cuando nacemos?

La individualidad de la que cada uno de nosotros hace gala surge de la influencia de variables genéticas y ambientales que originan tipos singulares de conducta inter e intra individuales. De qué forma llegamos a ser lo que somos y cuáles son las variables que determinan las diferencias de comportamiento de los individuos son premisas que se han tratado de responder a partir de presupuestos teóricos desde hace mucho tiempo. La Psicología, y en concreto la Psicología Social, es la ciencia que se ha encargado de actualizar la vieja disyuntiva de naturaleza o ambiente para dar respuesta al cómo y por qué el hombre llega a ser el tipo de individuo que es.

Por otro lado, las personas, por el hecho de vivir en sociedad, tendemos a asignar a los demás dentro de grupos claramente definidos. Esta tendencia nos ayuda a organizar el mundo, ya que, al mismo tiempo que les adjudicamos una pertenencia grupal, les dotamos de unas características comunes, una predisposición parecida y unas conductas consistentes con su pertenencia. Este inten-

to de agrupamiento pertenece a necesidades sociales, culturales o personales, como los estereotipos, que tienen una función de economía en la percepción y la relación interpersonal. Esta tendencia a establecer grupos nos ayuda en nuestro desarrollo personal y social. Como se explica en otras secciones de este libro, es importante tener en cuenta que al agrupar o comparar a personas entre sí cometemos errores en algunas ocasiones, y que no es posible encontrar a dos personas iguales.

El capítulo explora dos conceptos fundamentales que definen la esencia de la persona como ser social: la personalidad y la identidad. La personalidad se entiende como la combinación específica de patrones de respuestas emocionales, actitudinales y conductuales presentes en una persona. La identidad social, por otro lado, se refiere al sentido de pertenencia que una persona genera al participar o ser miembro de determinados grupos. Ambos conceptos forman parte intrínseca del entendimiento de cómo se construye el yo mismo. Mientras la personalidad explica nuestra percepción de individualidad, nuestro sentido de ser únicos, la identidad social nos dota de pertenencia a grupos mayores.

El estudio de la personalidad tiende a evaluar las características personales de cada sujeto en diferentes circunstancias, así como las diferencias entre los sujetos ante similares situaciones. De estos exámenes surge la concepción de normalidad o anormalidad de comportamientos personales

ante situaciones más o menos estandarizadas. El capítulo presentará las teorías más relevantes que han estructurado este concepto, como la teoría de rasgos y la psicodinámica. Se explorarán también aquellas contribuciones que hayan tenido más impacto, en un intento de compaginar las más difundidas y las más útiles para entender cómo somos.

Además, el estudio de la identidad social explora aquella parte de nosotros que definimos en función de nuestra pertenencia a grupos sociales. Para ello, el capítulo presentará las teorías más relevantes, como la teoría de la identidad social, y se explorarán los componentes personales e individuales de la identidad social. Conceptos tan esenciales para la persona, como la autoestima y el autoconcepto, serán evaluados para discernir la medida en que están delimitados por la pertenencia a grupos sociales.

Por último, el capítulo acaba presentando el impacto de estos conceptos en el espacio público y cotidiano de las personas. Veremos cómo al determinar los factores de la formación de la personalidad, estamos estableciendo los baremos de lo que se define como normalidad o anormalidad en la personalidad, y cómo estos factores están también sometidos a influencias sociales. Asimismo, se explorará cómo el concepto de identidad social está claramente influenciado por valores culturales que delimitan nuestra capacidad de ser individuos socialmente competentes.

2. EL CONCEPTO DE PERSONALIDAD

El término personalidad tiene diferentes significados, según su uso se haga a nivel popular o se haga a nivel científico. La primera acepción parece derivarse más de las raíces etimológicas del término, mientras que la segunda atiende a un empleo sistemático (Bermúdez, 1980) y a procesos de análisis especializados.

El término de personalidad, como muchos de los conceptos psicológicos, procede de la Filoso-

fía y guarda estrecha relación con el concepto de persona. Es un concepto que tiene un marcado carácter tanto filosófico como teológico. Las suposiciones de su origen etimológico son varias. La más referenciada es aquella que supone su origen en el vocablo griego «*prosopon*», o máscara con que con los actores cubrían la cara en las representaciones teatrales. Otros posibles orígenes parten del griego «*peri soma*» (alrededor del cuerpo) o del etrusco «*persum*» (cabeza o rostro), e incluso algunos prefieren encontrar su etimología en el latín «*per se una*» (completa por sí misma) o en «*per sonare*» (sonar a través de).

En el uso popular se confunden los conceptos que etimológicamente la palabra pudiera significar, haciendo patentes, además, los significados que ya Cicerón le diera. Para este autor, el término podría tener cuatro significados:

- a) La apariencia que tenemos ante los demás.
- b) El papel que desempeñamos en la vida.
- c) Las características personales que capacitan para una labor.
- d) La distinción y la dignidad social.

En su acepción popular, este concepto a veces tiende a presentarse como consecuencia de las reacciones de una persona en la interacción con los demás. De esto se podría deducir que podemos tener más de una personalidad que depende de los ambientes en los que se expresa. Otras veces se refiere al conjunto de características personales, o de relación interpersonal o profesional, que hacen sobresalir o ser diferentes a un individuo del resto. Sin embargo, en un sentido científico-psicológico, el término personalidad no se refiere a un conjunto de características personales o conductuales en sí, sino a las disposiciones que subyacen en ellas.

Existen muchos constructos de la personalidad y el término en sí ya lo es, pues mientras la conducta se evidencia a partir de los datos observables, la personalidad es un constructo hipotéti-

co (Mishell, 1968). Por personalidad se han entendido las distintas estructuras internas que permiten al individuo organizar y encauzar su conducta. El concepto se construye a partir de datos inferidos de la conducta y actitudes manifestadas por las personas.

Uno de los autores más relevantes en la conceptualización de la personalidad es G. W. Allport (1973), padre de la psicología contemporánea y el máximo representante de la teoría de rasgos de la personalidad. Allport clasificó las definiciones de personalidad en cinco grupos básicos:

- a) Definiciones aditivas, en las que la personalidad está compuesta por el conjunto de cualidades innatas y adquiridas.
- b) Definiciones integrativas o configuracionales, donde la personalidad se entiende como una organización de atributos individuales.
- c) Definiciones jerárquicas, en las que se establecen distintos grados de integración u organización de la personalidad, bien en forma de rasgos, estados o niveles. Aquí se encuadrarían las concepciones psicoanalíticas de Freud y la de McDougall.
- d) Definiciones adaptativas o de ajuste, que entienden la personalidad como el resultado de la forma en que los organismos ajustan sus pulsiones innatas con las demandas ambientales, buscando el equilibrio o la adaptación a la realidad.
- e) Definiciones basadas en la distintividad que se centran en la forma particular y singular de estructuración habitual de las disposiciones y sentimientos, que hacen a un individuo diferente de los demás.

A esta clasificación habría que añadir las definiciones operacionales que propone Pinillos (1979), en las cuales el acento se pone en los «aspectos predictivos de la cuestión». En la misma

línea, Cattell describe la personalidad como «aquello que nos permite pronosticar lo que una persona hará en una situación determinada»; y de forma similar a como describe la inteligencia, la personalidad termina siendo lo que miden los test de personalidad (Cattell, 1963).

Para Allport, ni las definiciones biosociales ni las psicológicas aditivas tienen valor, y sí pueden esclarecer el concepto aquellas que «se refieren al estilo de vida, a los modos de adaptación, al ambiente, al crecimiento y desarrollo progresivos y a la distintividad». Estas últimas son las que, en definitiva, vendrían a expresar lo que un hombre es biofísicamente. Define la personalidad como «la organización dinámica, dentro del individuo, de aquellos sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos a su medio» (Allport, 1973, p. 65).

En este capítulo se explorarán las contribuciones a la personalidad de la teoría de rasgos, la teoría funcionalista, la teoría psicodinámica y perspectivas psicosociales basadas en este último marco teórico.

2.1. El enfoque de rasgos

El término rasgo es un término confuso, pues se emplea de varias formas diferentes. Guilford (1959) adopta un punto de vista diferencial a la hora de definirlo. Para este autor, el rasgo vendría determinado por cualquier aspecto estable del individuo y que lo diferencia de los demás; puede adoptar diferentes modalidades: somático, actitudinal, temperamental y motivacional. Los rasgos, además, son susceptibles de medida y, al mismo tiempo, consistentes respecto al resto de la personalidad. Otra característica importante es que los rasgos son duraderos; unos se organizan y se relacionan entre sí y otros son independientes. Para que la personalidad se explique a partir de los rasgos, el autor propone que éstos sean unidades demostrables y exactas. Su número debe ser el más reducido posible y abarcar toda la personalidad. La forma de identificar los

rasgos y obtenerlos sería a partir de un análisis factorial.

En la misma línea de operatividad, Eysenck (1967) deduce el rasgo por medio de la consistencia observada entre las conductas habituales del sujeto. Lo distingue de las respuestas habituales, que son las producidas en circunstancias similares, y éstas, a su vez, de las respuestas específicas, o conductas que se observan una sola vez.

Cattell (1965) realiza la misma inferencia conductual por medio del análisis factorial, y lo define como estructura mental a partir de las unidades funcionales que se hacen patentes en la covariación de la conducta del individuo.

Los rasgos pueden ser considerados como realidades existentes en las personas y que constituyen tendencias determinantes de la conducta (Allport, 1973). Para este autor, los rasgos son más generales y duraderos que otras tendencias determinantes, como son el hábito y la actitud. El hábito supone una respuesta adquirida por la experiencia pasada sobre situaciones específicas más o menos semejantes. Si bien es cierto que el rasgo puede surgir de la interacción de hábitos, intervienen además otros componentes biofísicos, que, según Allport, vienen definidos por el temperamento.

En todo caso, el rasgo influye en la formación de hábitos, y se puede calificar de autónomo al formar parte del sistema motivacional de la personalidad, mientras que los hábitos dependen de la experiencia social del individuo y de sus características biofísicas. Respecto a las diferencias con la actitud, Allport admite que ambos son distintos de la persona que la posee. Tanto los rasgos como las actitudes constituyen patrones guía de la conducta y tienen una base biofísica con influencia del aprendizaje. No obstante, señala tres distinciones fundamentales entre uno y otro concepto:

- a) Las actitudes son suscitadas por un objeto o estimulación específico y definido; el rasgo no tiene esa referencia definitoria.
- b) Las actitudes son específicas y generales; los rasgos son sólo generales.
- c) Las actitudes suponen una valoración que produce respuestas de aceptación o rechazo; los rasgos no tienen una dirección definida.

Las teorías que suponen la existencia de rasgos en la estructura de la personalidad, y que constituyen sus elementos definitorios, ponen el acento en cuestiones diferentes. Para unos teóricos, los rasgos se infieren a partir del comportamiento y de las características conductuales, y pueden variar en cantidad e intensidad. Para otros, los rasgos son entidades estables y duraderos, y proceden de condiciones personales de base hereditaria (o biofísica), aunque pueden adquirirse por el aprendizaje. Las definiciones cualitativas y cuantitativas de estos rasgos, y su clasificación, se basan en procedimientos psicométricos guiados por modelos acumulativos, donde los indicadores de rasgos, inferidos a partir de conductas observables, se relacionan aditivamente. Como se explicaba anteriormente, los rasgos se identifican experimentalmente a través de análisis factoriales, basados en cuestionarios o escalas. Así, la frecuencia con que una persona responde a unos ítems similares en un cuestionario determina la fuerza del rasgo que estos ítems representan.

A continuación se presentarán brevemente las teorías más importantes que han tomado como punto de partida el enfoque de rasgos, o tipos, en el estudio de la personalidad. Estas teorías son la teoría factorialista, la teoría de la personalidad de Eysenck y la teoría funcionalista, basada en el modelo skinneriano.

2.1.1. *La teoría factorialista: características generales*

La teoría factorialista concibe la personalidad como un conjunto de estructuras disposicionales, rasgos o tipos, organizados más o menos

sistemáticamente, que provocan en el individuo un comportamiento homogéneo en distintas situaciones. Los rasgos integrantes de la personalidad básica del individuo son discernibles a observación experimental de la conducta emitida ante diversas situaciones. El posterior análisis estadístico sirve para objetivar y descomponer, en unidades independientes, los elementos del sistema observado. El objetivo final es delimitar una serie de factores básicos, los mínimos posibles, a fin de poder definir las disposiciones y formas de actuar de un sujeto. Por los procedimientos usados, esta teoría ha sido calificada como psicoestadística, psicométrica, de rasgo o factorialista, dado que su principal instrumento de trabajo es el análisis factorial.

La metodología utilizada en esta teoría difiere considerablemente de las hasta ahora citadas. Entre sus aspectos más sobresalientes podríamos señalar el uso del método experimental que posibilitaba la comprobación y organización de los modelos, según los resultados obtenidos por la observación de laboratorio o de la vida real. El intento de utilizar datos objetivos, obtenidos a partir de las respuestas de los sujetos y del análisis de la situación estimular a la que se les somete, es otra de las particularidades de esta teoría que tiene una orientación eminentemente práctica; no sólo en cuanto a las conclusiones, sino en los intentos de elaborar métodos rápidos y de fácil utilización para el estudio de la personalidad, como son los cuestionarios.

La teoría factorialista ha sido ampliamente criticada desde el modelo funcionalista, argumentando la falta de objetividad de las herramientas y procedimientos experimentales y la validez del modelo, que propone la existencia de variables intermedias como la causa de la consistencia conductual. Las obras de Allport, Cattell, Guilford o Eysenck son las más representativas de la concepción factorialista. Hemos escogido las ideas del citado en último lugar, por parecernos que conjugan de forma más apropiada la teoría de Allport, las consideraciones ambientales de Skin-

ner y porque tienen en cuenta los aspectos positivos de las escuelas tipológicas.

2.1.2. *La teoría de la personalidad de Hans Jurgen Eysenck*

Eysenck considera que la medida experimental es fundamental en toda investigación y avance científico. Eysenck cree que la mayoría de las teorías de la personalidad parten de una serie de variables complejas no definidas adecuadamente. Por tanto, su afán principal es descubrir la personalidad a partir del menor número posible de las dimensiones principales, y que puedan ser definidas de la forma más clara.

La naturaleza de la personalidad la concibe como la suma de patrones de conductas, bien actuales o potenciales, que están determinados en el organismo por la herencia y por el medio social. Estos patrones se originan, desarrollan y quedan organizados en cuatro sectores: el sector cognitivo o intelectual, el sector conativo o del carácter, el afectivo o temperamental, y el sector somático o constitucional.

La personalidad la componen una serie de actos y disposiciones organizados de forma jerárquica, según la importancia y generalidad de los mismos. Los niveles en los que se articula la personalidad son cuatro:

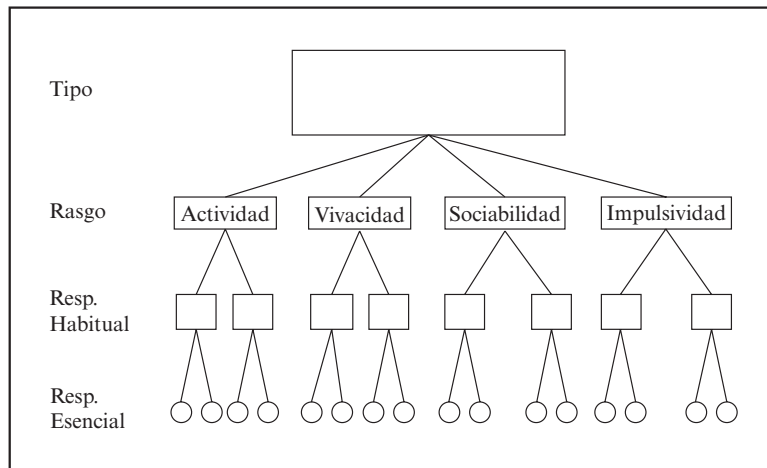
- El *primer nivel*, el más elemental, lo forman las respuestas específicas. Son conductas que se dan ocasionalmente; por su sola emisión no se define un sujeto, pues pueden o no ser características de él.
- El *segundo nivel* lo constituyen las respuestas habituales. Son las que el sujeto tiende a repetir en circunstancias similares.
- El *tercer nivel* es el de los rasgos. Surgen cuando los hábitos se organizan de forma que el individuo mantiene una conducta que alberga varios tipos semejantes de hábitos. Los rasgos son factores de primer orden, y están basados en las inter-

correlaciones existentes entre respuestas habituales.

- El *cuarto nivel* es el de los tipos. Se obtienen a partir de las intercorrelaciones entre varios rasgos. Son factores de segundo orden.

El siguiente esquema permite una visión gráfica de la jerarquía de la personalidad (Eysenck, 1976).

Cuando las respuestas específicas se repiten varias veces, se forman las habituales; éstas, si se relacionan entre sí, forman rasgos que, al organi-



zarse en una estructura superior, originan los tipos (Cueli y Reidl, 1977). El rasgo es el factor al que se le concede mayor importancia, debiendo estar definido operacionalmente, y la metodología e instrumento de medida tienen que estar claramente especificados.

El logro fundamental de Eysenck (1976) fue el de aislar e identificar las dimensiones primarias de la personalidad, a partir del estudio de miles de soldados durante la Segunda Guerra Mundial. Para ello usó el análisis factorial de los resultados obtenidos por medio de cuestionarios, clasificaciones, medidas fisiológicas, pruebas objetivas, etcétera. Las dimensiones primarias de la personalidad son: introversión-extraversión, normalidad-neuroticismo y normalidad-psicoticismo.

La tipología introvertida, en condiciones normales, la describe como la de las personas aisladas, introspectivas, no excitables, metódicas y ordenadas, con sentimientos controlados, pesimistas,

etcétera. Cuando reflejan estados neuróticos tienden a desarrollar ansiedad, son depresivas, apáticas con ideas obsesivas, propensas a sentimientos de inferioridad, etc.

La tipología extravertida, en condiciones de normalidad, tiende a ser sociable, impulsiva, bromista, busca la excitación y pierde el control con facilidad. En su forma neurótica las personas son hipocondríacas, propensas a la histeria, poseen poca energía, intereses muy limitados e inteligencia baja. Por último, las personas psicóticas son descritas como parcas en fluidez y comprensión verbal, de rendimiento intelectual pobre e indecisos en sus actitudes sociales.

Eysenck intenta establecer el peso del componente hereditario o biológico de la personalidad, al demostrar que «ciertas estructuras neurofisiológicas heredadas afectan tanto a la personalidad como a la conducta social» (Eysenck, 1967). El neuroticismo se supone que funciona por el nivel

de excitación del sistema nervioso autónomo, y la introversión-extraversión por el sistema nervioso central. A partir del estudio de gemelos univitelinos y bivitelinos, deduce que el neuroticismo puede tener carácter hereditario, al encontrar diferencias significativas entre ambos. A su vez, hay en su teoría intentos de acercamiento a la corriente conductista. En 1960 publicó el primer libro formalmente dedicado a la Terapia de Conducta, en el que explica la neurosis como patrones de conductas aprendidos que se han vuelto no adaptativos y que a través de la terapia se descondicionarían.

2.2. La teoría funcionalista: características generales

La mayoría de las teorías de la personalidad han centrado la búsqueda de las variables determinantes de la conducta en el mundo interno del individuo. Las críticas a estas posiciones se basan en que los constructos internos creados son hipotéticos y carecen de comprobación empírica. Como alternativas, surgen argumentos por los que se afirma que, si bien la conducta tiene una función adaptativa al medio, es muy probable que el control de la misma esté en ese medio, y no en fuerzas o estructuras internas imposibles de ser comprobadas.

Lo que propone el modelo funcional es el análisis de la conducta a partir de los datos y términos observables; se estudia el medio ambiente, o situaciones donde interactúa el sujeto, y las variaciones que en éste se producen por influencia ambiental y viceversa. Lo que interesa es la relación existente entre el medio (E) y la conducta del sujeto (R). Si en ella se supone la existencia de procesos mediadores interdependientes, bien de tipo cognitivo o biológico, éstos no pueden ser demostrados o aislados, pues sólo se deducen de la relación E-R. Por tanto, es este proceso, y no otro, el que importa. La diferencia fundamental con las teorías factorialistas estriba en que éstas presuponen dis-

posiciones estables en las conductas —rasgos—, mientras que el funcionalismo la hace depender de la covariación situacional (Mischel, 1968).

Características definitorias de este modelo son: su metodología experimental, la utilización del laboratorio para la explicación de procesos de conducta, la inferencia del comportamiento humano a partir de la experimentación con animales, tan criticada por el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), y la tendencia a partir de datos simples para el estudio de procesos complejos.

Como representativa de este enfoque veremos la teoría de Skinner sobre la conducta humana.

2.2.1. El modelo skinneriano

Para Skinner, el concepto de personalidad del individuo debe estar relegado a su comportamiento. Desde su perspectiva funcionalista, los intentos de explicación de la conducta de los organismos no han tenido un carácter científico, ya que se refieren a constructos y disposiciones internas y no observables.

La diferencia de conductas entre los individuos se debe a las variables independientes y a diferencias de procesos. Las variables independientes son, en gran medida, externas al organismo, y en ellas hay que considerar varios aspectos. Por un lado, el historial de refuerzo, es decir, el conjunto de refuerzos que un individuo ha recibido a lo largo de su vida. Por otro, las diferencias hereditarias deben ser tomadas en cuenta, aunque sólo en características generales pertenecientes a individuos de distintas especies. Otras variaciones demográficas, como la edad y el género de las personas, son relevantes, pero siempre para entender constructos y patrones generales, no para discernir disposiciones individuales. Para cambiar la conducta humana, concluye, es necesario cambiar primero las condiciones sociales.

En su obra *Registro acumulativo* (Skinner, 1972) expone cómo la conducta humana está sometida a control; aunque la idea sea un revulsivo y a todas luces impopular, lo cierto es que hay

áreas de la conducta donde ese control se pone claramente de manifiesto. Ejemplos de estas zonas son el control personal, la educación y el gobierno. A partir de ellas se constituyen normas morales, estilos conductuales e ideales, que son producto de reforzamientos de conductas omitidas dentro de un marco delimitado.

- a) El control personal se refiere a las relaciones persona-persona, dentro de la familia, en grupos sociales, etc. A partir de ellas los individuos se ejercen un control mutuo. La admiración y el halago hacia una conducta, por ejemplo la independencia, el ayudar a otro o la valentía, hacen que éstas permanezcan en los sujetos, moldeándolos según los valores culturales del grupo social al que pertenezca.
- b) En el campo de la educación se ha avanzado bastante, pasándose de los refuerzos negativos en la adquisición de aprendizajes y conocimientos, a la utilización de refuerzos positivos. Se moldea la conducta porque la sociedad admira al estudiante «sabio», elogia la adquisición de conocimiento y censura al ignorante. «Un mundo donde la gente fuera sabia y buena sin esfuerzo, sin «tener por qué» ni «optar por ello», posiblemente fuera un mundo mejor para todos» (Skinner, 1978, p. 35).
- c) El control ejercido por el gobierno sobre la conducta de los individuos, es quizá el más claro exponente de la realidad a la que está sometido el moldeamiento de la conducta del hombre. Los gobiernos políticos necesitan, y usan reforzamientos negativos (en forma de multas, por ejemplo), para el control de conocimientos personales y de todo tipo de variables ambientales que supongan un peligro para la pérdida de la paz social.

Skinner expuso duras críticas contra otras teorías contemporáneas a su tiempo. Por ejemplo,

critica la tendencia a explicar el comportamiento a partir de la constitución física del sujeto. Frente al argumento de que determinadas características físicas de las personas predisponen a un comportamiento (incluso a una forma de enfermar psíquicamente), Skinner niega la causalidad, aunque admite que hay que «tener en cuenta las relaciones válidas entre la conducta y el tipo físico». Incluso cuando se demuestra una correlación entre la conducta y la estructura corporal, no siempre está claro cuál de ellas es la causa de la otra. Aunque se constate que las personas obesas son joviales, podría argumentarse «que las personas joviales se vuelven obesas debido a que carecen de trastornos emocionales» (Skinner, 1978, p. 55).

Skinner también criticó la teoría psicoanalítica por no poder someter sus postulados a la comprobación empírica, ya que postula que las causas de la conducta humana parten del interior del organismo, como veremos a continuación. Para Skinner, la conducta no puede ser reducida a las actividades del aparato mental. Ello contribuye a postulados inadmisibles, como que las variables ambientales fueran representaciones mentales, y esto nos llevaría a una serie de incógnitas, que acabarían en la imposibilidad de aclarar la naturaleza del acto como una unidad de conducta (Skinner, 1978).

Por otro lado, su crítica a la teoría de rasgos parte del postulado de los rasgos como disposiciones estables en el individuo. Para Skinner, predecir la conducta a través de tests factoriales basados en rasgos no es buscar la causa de la conducta, pues se parte de un efecto (el rasgo), para ver otro efecto o conducta ante el test. A veces la predicción efecto-efecto es útil, sobre todo si no se pueden aislar las variables independientes que originan la conducta. El análisis funcionalista describe estímulos que anteceden y suceden a la conducta, y cuya posible manipulación permite constatar si es o no productor de aquélla. «Estamos completamente familiarizados con las descripciones de la conducta en términos de rasgos.

Por esta razón nos resulta muy cómodo describirla de ese modo. El hecho es que podemos predecir y controlar una respuesta mucho más rápidamente que un rasgo» (Skinner, 1972, p. 229). El rasgo será útil por el procedimiento metodológico empleado en su predicción, pero no puede predecir por qué se ha emitido una conducta, o cómo se puede modificar. Así, para delimitar el rasgo de agresividad el sujeto habrá de emitir conductas como pegar, gritar, castigar, etc.; todas ellas se engloban unitariamente en el rasgo agresividad. Sin embargo, no se puede decir que todas las conductas agresivas obedezcan a la misma causa. Los rasgos, pues, no nos dicen la causa que origina una respuesta del sujeto (Labrador, 1984, pp. 55-58).

2.3. El enfoque psicodinámico

Este enfoque presupone relaciones indirectas entre la conducta observable y el rasgo. El comportamiento del individuo, como conducta expresa, puede mostrarse de una manera específica, pero puede ser debido a pulsiones internas no manifestadas. Por ejemplo, una conducta de sumisión no necesariamente se debería al miedo, sino a pulsiones de odio oculto o agresividad que determinará esa sumisión. Este enfoque supone que la personalidad fundamental es más o menos estable en cualquier situación, su núcleo básico se desarrolla durante la niñez del individuo y, en esencia, cambia poco durante su desarrollo personal.

Las respuestas que una persona da en una situación determinada reflejan la organización de su personalidad y los problemas básicos que en ella existen. Este modelo teórico presupone que la persona no es consciente de los impulsos de su conducta, que está sometido a determinantes irracionales e ilógicos y a pulsiones instintivas de origen sexual y agresivo (Freud, 1923). Los impulsos instintivos, en contacto con la realidad, originan conflictos de los cuales el hombre se tiene que

defender para evitar las ansiedades, utilizando mecanismos de defensa que distorsionan la realidad. Por esto, la conducta manifiesta tiene poco interés en la teoría psicoanalítica, salvo que revele los procesos y las dinámicas inconscientes del individuo (Mischel, 1977, p. 19). Los mecanismos de defensa se convierten en luchas del yo contra los hechos o ideas y originan en el sujeto estados de desequilibrio interno, distorsionando o rechazando tales ideas (Freud, 1946).

Con fondo psicodinámico, aunque con una perspectiva socializada, podríamos citar la concepción que de la personalidad tiene la psicología rusa. Vygotsky, después de criticar las posiciones de la psicología idealista subjetiva y de la llamada psicología objetiva, representada por el conductismo americano y la reflexología rusa, hace hincapié en la naturaleza social de las funciones psíquicas mediatizadas por la conciencia (González Rey, 1984). En este paradigma, el análisis de la personalidad se basa en el estudio de las formaciones psicológicas derivadas de la comunicación interindividual. De ahí surge la categoría de vivencia, que es concebida como unidad fundamental de la vida afectiva de la personalidad, pues para que un contenido psíquico se convierta en regulador del comportamiento ha de poseer una carga emocional que posibilite la vivencia del sujeto. Se rechaza el concepto de personalidad como suma de rasgos o propiedades, para afirmar que es un «complejo sistema integrado por formaciones psicológicas de distinto grado de complejidad, las cuales se organizan activamente alrededor de la jerarquía de motivos del hombre, con una participación muy activa de la autoconciencia» (González Rey, 1984, p. 4).

Los autores más representativos de este marco teórico lo constituyen Freud, Jung y Murray, cuyos enfoques también han sido calificados como psicoanalítico-psicofilosófico (Bischof, 1964), o psicoanalítico, analítico y personalista, respectivamente (Lindzey y otros, 1973). Sea cual sea la etiqueta elegida, estos autores tienen unas características definitorias comunes del aspecto subje-

tivo y dinámico de su concepción de la personalidad.

Entre las características propias y relevantes de la teoría psicoanalítica cabría reseñar que, frente a otras propuestas teóricas más experimentales, el modelo psicodinámico procede de un enfoque clínico, donde la conducta se entiende como el resultado de procesos dinámicos de fuerzas intrapsíquicas. La teoría postula la existencia de varios niveles de conciencia que se relacionan entre sí, con un marcado carácter determinista para la explicación de la conducta humana, basado en la existencia de fuerzas internas (Bermúdez, 1980).

Como representante de esta teoría exponemos las ideas de Freud, que fue el creador de esta importante escuela psicológica que ha tenido gran repercusión e impacto social.

2.3.1. *El modelo freudiano de la personalidad*

Para el estudio de la formación de la personalidad en la teoría psicoanalítica de Freud, hay que entender el concepto de la tendencia general de la vida, que se define con el intento de obtener la máxima gratificación de los instintos, y reducir al mínimo los castigos y las culpas que le puedan sobrevenir al sujeto.

Para Freud, los instintos juegan un papel determinante en la conducta de las personas. Son un aspecto inherente e invariable de la naturaleza del hombre. Freud postula que el instinto es una representación mental de carácter somático que obedece a un proceso fisiológico. La meta de los instintos es la satisfacción, ya que se constituyen como el aviso o el signo de que el organismo tiene alguna deficiencia, que se expresa como una tensión o una presión interior. A diferencia de los estímulos externos, que presionan de forma momentánea y con una fuerza circunstancial, los estímulos internos son siempre constantes, y esta constancia hace que el organismo esté normalmente en estado de tensión, que sólo es resuelta mediante una satisfacción.

Freud señaló la existencia de tres instintos fundamentales: el de vida o de conservación, el instinto sexual y el instinto de muerte. En el instinto de conservación, la tensión de la fuente se expresa en el aspecto del metabolismo que se relaciona con el crecimiento. En el instinto sexual, la fuente está en el proceso metabólico que se desarrolla en las diferentes partes del aparato reproductor sexual. La energía, *libido*, se origina en la sensibilidad o tensión de estos diferentes órganos. La meta es aliviar la tensión sensible de estos órganos mediante el acto sexual o el orgasmo. El instinto sexual descansa en un fundamento biológico; sin embargo, su importancia es menor desde el punto de vista de la supervivencia que la de los instintos de conservación. El interés concedido a los instintos sexuales estriba en que éstos son la fuente principal de conflictos en la persona. Mientras que los instintos vitales maduran con rapidez y poseen escasas formas de satisfacción, los instintos sexuales maduran lentamente, e incluyen diversos aspectos que pueden ser satisfechos a su vez de muy diferentes modos, lo cual hace que las probabilidades de conflictos sean mayores que en la satisfacción de los instintos de conservación.

El tercer tipo de instinto es el de muerte. Fue concebido por Freud al final de sus días, influenciado por su avanzada edad, su estado de salud y las experiencias de muerte de la Primera Guerra Mundial. Todo ello le hizo concebir la posibilidad de que los instintos vitales, en un momento determinado de la vida de la persona, se volvieran contra ella. La guerra podía ser la expresión masiva del instinto de muerte.

El psicoanálisis de Freud, como teoría de la personalidad, consiste en tres ideas básicas:

a) Desarrollo psicosexual: para Freud, la sexualidad, o la libido, es la fuerza motivacional detrás de la mayoría de la conducta humana. Estas pulsiones sexuales se refieren a cualquier forma de estimulación corporal que produce placer. A medida que el niño se desarrolla, su sexual-

lidad se localiza en distintas zonas erógenas. Estas fases son:

- En la etapa *oral*, durante el primer año y medio de vida, los órganos sexuales del niño se sitúan en la boca, la lengua y labios, que son las principales fuentes de placer.
- En la etapa *anal*, hasta el tercer año de vida aproximadamente, el ano es el punto más importante de tensiones y satisfacciones sexuales, asociadas a la retención y expulsión de las heces.
- En la etapa *fálica*, hacia finales del tercer año, el papel sexual principal comienza a ser desempeñado por los genitales. El pene pasa a ser el objeto máximo de interés para ambos sexos. En la etapa fálica se desarrolla el llamado complejo de Edipo o Electra, en alusión a la leyenda griega de personajes del mismo nombre, en la cual se aprecia una doble actitud, más o menos consciente, hacia los padres: por un lado, el deseo por parte del niño de eliminar al padre para tomar su lugar en la relación con la madre, y por otro lado el deseo por parte de la niña de eliminar a la madre, para tomar su lugar en la relación con el padre. El complejo de castración y la envidia de pene son elementos claves en el desarrollo de esta etapa.
- La cuarta etapa, la *genital*, surge al llegar la pubertad; es entonces cuando se alcanza la capacidad de orgasmo.

La fijación en cualquiera de estas etapas de la infancia en etapas posteriores puede influir en la personalidad del adulto formado.

b) La conducta adulta psicodinámica está gobernada por el conflicto generado entre tres distintos aspectos de la personalidad:

- El *ello* es la parte más profunda de nuestro psiquismo; en él están albergados todos los instintos y, por tanto, se rige por el

principio del placer. Está dominado principalmente por el inconsciente, siendo muy primitivo. Su fin primordial es alcanzar el mayor placer, y al estar dominado por el inconsciente es ilógico y amoral.

- El *yo* surge de la modificación social y ambiental del *ello*, contituyendo la parte consciente del psiquismo que se forma y se rige a partir del principio de la realidad. Se va estructurando por la integración de las percepciones y vivencias que tiene el sujeto, tanto de su propio cuerpo como de todo lo que le rodea. Al guiarse por el principio de la realidad, es el que decide si se debe realizar o no una conducta, por lo que en él también se originan la represión y la censura.
- El *super-yo* se forma por la asociación de imágenes parentales y de autoridad. Se rige por el principio del bien, y es inconsciente casi en su totalidad. La parte consciente es pequeña y la componen los elementos morales que conocemos intelectualmente. En él surgen los sentimientos de autocritica y culpabilidad del sujeto. Las representaciones de las ideas del bien y del mal se forman y existen a partir de la interiorización de las reglas y normas sociales impuestas al niño.

En el desarrollo de estas estructuras, Freud supone que el *ello* surge en el niño desde el nacimiento; el yo y el super-yo, en un principio, forman parte del ello, pero, poco a poco, se van diferenciando sobre los dos o tres años.

La diferenciación del super-yo ocurre alrededor de los cinco o seis años, y no se establece de manera firme hasta los diez u once años aproximadamente.

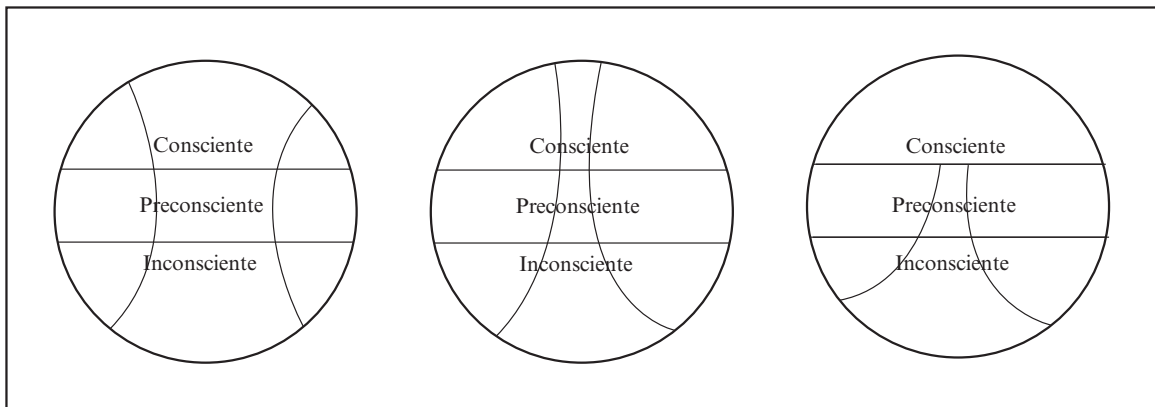
c) Para Freud, los procesos *inconscientes* determinan la conducta humana y la personalidad. El inconsciente está formado por material instintivo y elementos reprimidos por el individuo. Es caótico e ilógico, y los procesos que en él se des-

encadenan no llegan a la conciencia de forma voluntaria. Está en continuo dinamismo, de tal manera que influye permanentemente en la persona.

Por su contenido y procesos, el inconsciente no tiene contradicciones, ya que está formado por elementos ilógicos. Es atemporal, pues los contenidos permanecen continuamente activos hasta que pueden llegar a la conciencia, donde pierden fuerza con el tiempo. Trabaja con símbolos, ya que no contiene capacidad de abstracción y es muy primitivo. Lo constituyen procesos psíquicos

no evidenciados por el sujeto y, según su contenido, puede ser traído a la conciencia con más o menos dificultad (Portuondo, 1972).

El consciente, por el contrario, lo constituyen los elementos que se pueden evidenciar en un momento dado. Es el que da sentido de continuidad a todo lo que hacemos en nuestra vida, y sólo se interrumpe con el sueño. Sus contenidos son muy limitados, pues es imposible pensar en dos cosas en una misma unidad de tiempo y se rige por el pensamiento lógico.



En esta representación gráfica podemos hacernos una idea de la participación y de la influencia de los sistemas en las estructuras psíquicas.

La interacción social a la que está sometido el sujeto es la fuente del castigo y la culpa. Si el individuo expresa libremente sus instintos sufre la represión de la sociedad; pero si reconoce plenamente sus instintos, aunque no los realice en la práctica, sufre sentimientos de culpa. Como los instintos están actuando continuamente sobre el individuo, éste está sometido a continuas tensiones de las cuales se tiene que defender, surgiendo así los mecanismos de defensa del yo.

La función del mecanismo de defensa es aliviar el conflicto creado entre las necesidades

instintivas y las exigencias sociales, y la realiza por medio de un acuerdo entre ambas. La defensa permite que se exprese sólo aquello que es aceptado por la sociedad y que al mismo tiempo nos satisface. Las conductas originadas para la defensa del yo no son dominadas por la conciencia, aunque la expresión del acto de defensa sí lo sea; por ejemplo, el acto instintivo de poseer a la madre sexualmente puede tomar una forma consciente de estar cerca de la madre y protegerla. Por tanto, según Freud, la conducta no sólo está motivada, sino que obedece a presiones de carácter defensivo; se puede, por tanto, concebir al hombre como un ser dominado por presiones internas y externas.

2.4. La teoría psicosocial: características generales

Todas las teorías sobre la personalidad contemplan cómo las relaciones sociales influyen en los rasgos, estados o estructuras de la personalidad. El énfasis puede estar en el valor de las condiciones internas del sujeto o en las condiciones externas, pero la gran mayoría está de acuerdo con que la personalidad es una función social y producto del aprendizaje. En este sentido, la aportación de Mead (1982) en su explicación de la formación del sí mismo como reflejo de los demás, y las explicaciones de Bandura (1976) sobre el aprendizaje social, ponen de relieve el papel fundamental del entorno social.

Dentro de las teorías psicológicas y psicosociales se encuentran autores como Adler, Fromm, Horney (1956), Sullivan (1953) o incluso, siguiendo el razonamiento de Bischof (1964), incluiríamos la obra de Moreno (1959). Todos ellos hacen depender la personalidad de procesos sociales. Adler se fijó en el orden de nacimiento de los hermanos como factor determinante de la personalidad, y en cómo el individuo lucha por la superioridad en la sociedad siguiendo un estilo de vida y una preocupación social. Fromm, por su parte, cree que la interrelación individuo-sociedad es tal que aquél se gratifica cuando realiza acciones positivas para la sociedad. Horney hace depender de la sociedad las neurosis que cada individuo posee, y Sullivan cree que una forma de optimizar el carácter individual es mejorando la sociedad. De los autores aquí señalados, referiremos las ideas de Alfred Adler y Erich Fromm.

2.4.1. La teoría de Adler

La postura de Adler parte del supuesto del ser humano como un animal agresivo que tiene una serie de características que le conducen a la búsqueda del poder como principal motivación de la vida.

Lejos de pensar en el hombre como un individuo lujurioso, como el modelo freudiano, afir-

ma que es un ser socialmente responsable; ya desde su nacimiento tiene conciencia de ser social, y toda actitud humana se ve movida por el sentimiento de inferioridad, que le hace desear metas más altas con el fin de superarse.

Según Adler (1968), son siete los principios que rigen la conducta:

- a) *Sentimiento o complejo de inferioridad*: el hombre se siente desde que nace incompleto, irrealizado, alberga sentimientos de inferioridad y, a medida que avanza en el curso de la vida, evalúa cómo los demás hacen cosas para él imposibles. Esto le fuerza a querer superarse, siempre que encuentre metas deseadas. El conseguir estas metas le lleva a sentimientos de satisfacción y éxito temporal, que dan paso a nuevas insatisfacciones y sentimientos de inferioridad. Entonces se vuelve a reiniciar el ciclo que le lleva a desear alcanzar nuevos logros, movido siempre por el sentimiento de inferioridad que le inunda cuando le abandonan los sentimientos de satisfacción. Por tanto, lo que nos mantiene vivos es el sentimiento de inferioridad (Cueli y Reidl, 1977).
- b) *Sentimiento o complejo de superioridad*. El complejo de superioridad es una consecuencia del de inferioridad. El deseo de ser superior parte de su complejo de inferioridad, siendo una propiedad universal e intemporal de la persona. Superioridad significa superación del yo, y ello explica por qué el hombre reproduce conductas de mejora y superación. Para Adler, estas formas de superación de los estados de inferioridad se denominan estilo de vida.
- c) *Estilo de vida*. Si bien este autor no cree en el determinismo ambiental de la conducta humana, admite que el estilo de vida se desarrolla para la superación de su complejo de inferioridad, y viene determinado por dos circunstancias: fuerzas del

interior y fuerzas del exterior. Este estilo de vida es único en cada individuo, y las dos fuerzas que en él dominan provienen de la herencia (las internas) y del ambiente (las externas) que moldea o interfiere en la dirección de los deseos internos. Las fuerzas externas a las que el hombre está sometido después de haber nacido son diferentes para cada individuo; por tanto, no existen dos estilos de vida iguales, ya que no hay dos sistemas heredados ni dos ambientes externos iguales.

El estilo de vida de los padres y educadores es lo que influye en el niño. Adler (1924) piensa que para una mejor formación del estilo de vida en la infancia, las figuras parentales han de constituirse en un buen modelo. El estilo de vida del adulto depende de los patrones de conducta que haya tenido de pequeño. La excesiva permisividad o el rechazo en el niño pueden llevarle a estilos de vida inadecuados. El niño consentido es privado de la posibilidad de desarrollar el sentimiento de superioridad dentro de sí. Cuando alguien no tiene nada por qué luchar, porque todos los problemas le han sido resueltos o disminuidos, no podrá aprender a sobreponerse a las dificultades que le proporcionará la vida. Por su parte, el niño rechazado contribuye poco al grupo, a causa del rechazo de los demás, se toma como modelo a sí mismo y ha de obrar por ensayo y error bajo su propia dirección, ya que carece del refuerzo a la conducta adecuada. El resultado es un estilo de vida indiferente y apático, con pocas aportaciones a los demás y poca alegría para sí mismo y para los demás.

- d) *El yo (self) creativo* se basa en la idea del hombre como estructura dinámica, unificadora e interpretativa. El hombre es algo más que un producto de su am-

biente y de su pasado hereditario; a partir de la interpretación de las impresiones que recibe en su vida, va creando una forma de responder y de realizar sus deseos, la cual es diferente para cada sujeto, y es lo que constituye el self del hombre (su ser mismo). El self es original y propio, con capacidad de crear algo que nunca existió.

- e) *El yo consciente*. El hombre se da cuenta en todo momento de por qué hace lo que hace. Cuando no advierte algo, no es porque existan fuerzas reprimidas que se lo impidan, sino porque el cerebro sólo puede realizar unas pocas cosas a la vez. Si algo se olvida se puede concienciar a voluntad, y si hay dificultad para ello se debe al malestar orgánico o a falta de entrenamiento. La conciencia se convierte de este modo en el núcleo de la personalidad.
- f) *Metas ficticias*. Si bien el pasado es importante para la conducta del individuo, es el futuro el que moldea el self del hombre para lograr algo en cualquier momento dado. El hombre parte de su pasado para forzar su estilo de vida y su self creativo, pero, según Adler, «sólo la meta final puede explicar la conducta del hombre» (Cueli y Reidl, 1977).
- g) *Interés social*. Adler afirma que el hombre nace con un interés social. Esta condición innata necesita del contacto con los demás para desarrollarse. El contacto con los hombres es inevitable y automático, desde el momento que el hombre, nacido del hombre, ha de ser criado con otros hombres; por tanto, el ser humano está predispuesto a desarrollarse y relacionarse con los demás seres de su misma especie.

Las metas ficticias y el estilo de vida están en continua y estrecha relación. El hombre busca la superioridad partiendo de su inferioridad, me-

dian­te su yo creativo, su estilo de vida, y alentado por unas metas ficticias. Estas metas son fuerzas que operan sobre la conducta diaria del individuo y se manifiestan en las actitudes adoptadas por el sujeto ante los demás y ante sí mismo, con propósitos concretos de adquirir valores, o de superar determinadas pruebas. El estilo de vida de una persona permanece igual durante toda su existencia; lo que varía son las metas y los mecanismos utilizados para la satisfacción de su propio estilo vital. Estas mejoras son posibles gracias al «yo creativo» y al «interés social».

El interés reside en el entorno que rodea al hombre. Todas las atenciones que el niño recibe de su ambiente, de su familia y de los suyos, van creando en él la conciencia de que le quieren y al mismo tiempo de que debe querer a los demás. Los cuidados que se le dan al niño le socializan, pues empieza a tomar conciencia de que ha de preocuparse por el bienestar de los demás, como reflejo de lo que otros hacen por él.

El proceso de socialización es largo y complejo, y requiere un esfuerzo continuo que va modificando las cualidades agresivas de la superioridad a partir de los cuatro o cinco años de edad. El niño se va dando cuenta de qué se siente cuando se es inferior y se necesita de los demás, y al mismo tiempo aprende a ayudarlos, todo ello como resultado de un proceso de empatía. El niño empieza a aprender del mundo, y a dar algo a cambio de recibir algo (te ayudo porque me gusta que me ayuden cuando me siento como tú); de esa forma se va desarrollando su interés social.

2.4.2. La teoría de Erich Fromm

Erich Fromm cree que es la sociedad la que configura la personalidad. Son las fuerzas ambientales, y no las biológicas, las que dan forma a las acciones del hombre (Bischof, 1964). Distingue entre naturaleza animal y humana. La naturaleza animal es la parte más importante del hombre, y está constituida por procesos fisiológicos

y mecanismos de supervivencia física del sujeto.

La tendencia nuclear del hombre es el intento de realizar su naturaleza humana individual. La característica principal de ésta es la capacidad que tiene el hombre de conocerse a sí mismo y a lo que le rodea; una vez adquiridos esos conocimientos, se separa de la naturaleza y de los otros organismos. El aspecto positivo de esta separación es la libertad, y el negativo es la alienación. A través de la libertad y la independencia, el hombre puede llegar a grandes alturas de realización creadora. El miedo a la libertad, o a su renuncia, viene inducido por el temor a la soledad y al aislamiento. Al rehusar la libertad que su naturaleza humana le aporta, el hombre se aproxima a la naturaleza animal, pero, como no actúa propiamente como un animal, no encuentra las mismas satisfacciones que éste puede encontrar en la expresión de su naturaleza. Esta actitud de renuncia de la naturaleza humana es un nivel de vida defensivo, que en el plano social equivale al conformismo. Por el contrario, la expresión de la naturaleza humana eleva al hombre, le hace fecundo y es una forma de vida que carece de actitudes defensivas (Fromm, 1976).

Dado que las condiciones sociales y culturales son indispensables para que una persona pueda desarrollar su naturaleza humana, si ésta se perverte la culpa es de la sociedad. Así, las sociedades autoritarias y dictatoriales no favorecen en sus componentes el logro de la expresión de todo su poder humano (Fromm, 1976). El contenido de la naturaleza humana se demuestra en las características de la tendencia nuclear del hombre, como son:

- a) *La necesidad de relación:* se basa en que el hombre, al humanizarse, dejó de tener una relación directa con la naturaleza; desde entonces utiliza la razón y la imaginación para relacionarse con ella y con las demás personas. Las relaciones más satisfactorias son las que se basan en el amor fecundo.

- b) *La necesidad de trascendencia*: es el impulso a transformarse en individuo fecundo.
- c) *La necesidad de arraigo*: similar a la necesidad de relación. Para Fromm, el hombre, por su naturaleza, busca una ubicación sólida en el mundo, y lo consigue a través de la relación con otros hombres.
- d) *Necesidad de identidad*: se basa en conocer cuáles son sus valores personales, y cuáles sus capacidades de proyección. Se consigue por medio del talento individual y de las cualidades productivas.
- e) *Necesidad de marco de referencia*, por el cual el hombre puede percibir y relacionarse con los demás, con el mundo.

El ser humano, por su naturaleza intrínseca y por su relación con la sociedad, se ve rodeado de contradicciones; él se las ha fabricado y él las puede resolver. Para Fromm, sólo el problema de las dicotomías existenciales no puede ser resuelto. Algunas de ellas las especifica de la siguiente forma: el hombre vive, pero ha de morir; ama la paz, pero hace la guerra; desea la libertad, pero busca la seguridad; cree ser racional en su comportamiento, pero tiene la necesidad de ser emocional. Sin un ideal, sin un fin, el hombre seguiría perdido en las dicotomías de su existencia.

Para escapar de las dicotomías se poseen cuatro mecanismos que implican relaciones psicosociales con sus congéneres. Los cuatro mecanismos de escape son: *sadismo* hacia quien depende de él; *masoquismo*, por el que la persona se rinde a otro más fuerte, o al grupo, para escapar de la soledad; *afán de irracionalidad*, de destrucción, que aplasta cualquier fuerza externa como medio de escapar del sentimiento de impotencia; p. ej., la agresividad juvenil; *automatismo*, por el que se acepta sin críticas las dicotomías de la vida; el autómata no goza de ella y no actúa con espontaneidad, y la relación que establece con los demás es impersonal (Bischof, 1964).

La teoría de Fromm es, más que un modelo teórico, una perspectiva holista sobre el lugar del

ser social. Para él, el *problema del bien y del mal* está presente en cualquier aspecto de la vida y de la personalidad. No cree que haya personas buenas o malas. La personalidad está compuesta por temperamento y carácter. El temperamento es la materia orgánica y constitucional con que se nace, mientras que el carácter se forma por presiones sociales. Distingue dos tipos de carácter: el individual, y el general o social. El individual se forma a partir de la base biológica, aunque viene influenciado por las aportaciones familiares; el carácter social es moldeado por la sociedad, y a su vez el hombre lo comparte con ella. Las respuestas a los problemas del hombre están en la capacidad que éste tiene para amar. Amar es una facultad de la conducta del hombre. El concepto, los tipos de amor y sus funciones los especifica Fromm en su obra *El arte de amar* (Fromm, 1970).

3. LA IDENTIDAD SOCIAL

La identidad social es el concepto de sí mismo que la persona deriva a partir de la percepción de pertenencia o membresía a distintos grupos sociales (Hogg y Vaughan, 2002). Se puede entender también con la percepción individual de aquello definido por el pronombre «nos», que está asociado a la interiorización de la membresía o participación en grupos sociales. Frente a la identidad personal, que se refiere al conocimiento del «yo» derivado de atributos únicos personales, la identidad social es esa parte del «yo» que se define por nuestra pertenencia a distintos grupos sociales. Un grupo social se define como un conjunto de personas que mantienen una identificación social común, o se perciben como miembros de la misma categoría social.

A través de procesos de comparación social, las personas que se perciben como parecidas al sujeto individual se categorizan como pertenecientes al *endogrupo*. De la misma manera, las personas que difieren del «yo propio» se categorizan como pertenecientes al *exogrupo*. Los dos

procesos esenciales para la creación de la identidad social son el proceso de *categorización social* y el proceso de *comparación social* (Hogg y Abraham, 1988). La consecuencia de la categorización social es el énfasis en las similitudes entre el «yo propio» y los otros miembros del endogrupo, y el realce de las diferencias entre el «yo propio» y los miembros del exogrupo. Esta acentuación de similitudes y diferencias se refiere a actitudes, creencias, valores, conductas, formas de hablar, etc. Además, la consecuencia de los procesos de comparación social es la aplicación selectiva de atributos a los grupos en aquellas dimensiones que produzcan resultados que mejoren la imagen de uno mismo. Por ejemplo, la autoestima se aumenta a través de evaluar al endogrupo y al exogrupo en dimensiones que favorezcan positivamente al endogrupo.

Los procesos de categorización social explican nuestras tendencias a crear estereotipos y valoraciones prejuiciosas, y a actuar de forma discriminatoria (como veremos en capítulos posteriores). Estas atribuciones sociales, de las que todos participamos, establecen nuestra habilidad de generar activamente una autoestima positiva: al ser capaces de distinguirnos como grupo de los demás, derivamos una mejor identidad social y, por tanto, gozaremos de una autoestima elevada. Además, cuando sentimos nuestra autoestima amenazada, promovemos el adjudicar atributos negativos a los grupos a los que no pertenecemos, generando conductas discriminatorias.

Generalmente, el concepto de identidad social tiene asociado un conjunto de significados para las personas, ya que se refiere a algo tan privado como el sentido propio de quiénes somos. Sin embargo, este concepto está altamente determinado por los entornos a los que pertenecemos, hasta el punto de que la creación de nuestra identidad viene marcada por la pertenencia a grupos que no hemos elegido y de los que formamos parte sólo por virtud de haber nacido en ellos (identidad nacional, cultural o regional). Como veremos en esta sección, la identidad personal y la identidad

social son interdependientes. Ambas tienen como objetivo el dotar de consistencia al sujeto social y poder explicar, al mismo tiempo, cómo cada individuo es único y a la vez parte de un grupo mayor.

Esta sección presenta en primer lugar las diferencias o comunales entre ambos conceptos: la identidad personal y la identidad social. A pesar de que hay enfoques teóricos que se centren más en el componente individual que en el social, ninguno de sus autores contemporáneos niega el hecho de que conforman una parte esencial del ser social. En los procesos de creación de la personalidad y la identidad personal, el componente genético expresado en términos biológicos está potenciado por la experiencia social, expresada a través de valores internalizados por la persona y sentimientos de pertenencia a grupos sociales. Posteriormente revisaremos dos constructos de clara relevancia para la Psicología Social, que tienen también mucha repercusión a nivel popular: la autoconciencia y la autoestima. Veremos la medida en la que ambos conceptos están determinados socialmente. Por último, revisaremos la contribución teórica más relevante en esta área: la teoría de la identidad social.

3.1. Identidad social e identidad personal

Cuando experimentamos y accedemos a ese estado mental que se denomina como autoconciencia, parece ser que las personas pueden diferenciar con facilidad entre lo que se entiende como identidad social y lo que se entiende como identidad personal. Turner (1976) se encontró que las personas distinguen fácilmente entre las veces que se han comportado de acuerdo con los preceptos de su «yo verdadero» o su «yo real» y las veces que sentían estar actuando de forma distinta a la acostumbrada debido a restricciones sociales. Sin embargo, las circunstancias bajo las cuales las personas consideraban estar actuando según su «yo real» eran distintas. Turner se dio

cuenta que de que, para algunos, el «yo verdadero» se manifestaba cuando actuaban siguiendo sus obligaciones sociales. Concluyó que, mientras la distinción está clara para todas las personas, lo que cambia es lo que ellos consideran como «yo real» o «yo verdadero».

Desde la tradición del interaccionismo simbólico (Cooley, 1902; Mead, 1982), la teoría de la autoverificación indica que las personas crean y reafirman su identidad a partir del trato que reciben de los demás. Desde esta perspectiva, la identidad personal parte esencialmente de la retroalimentación social y tiene funciones sociales importantes. Una vez formada, las personas usan su identidad para guiar su conducta y predecir la conducta de los otros hacia ellos, manteniendo así la percepción de un mundo coherente.

La identidad personal se refiere a las propiedades del individuo, mientras que la identidad social se refiere a los grupos de los que los individuos forman parte, como el ser español, o católico, o padre. Ambas identidades, la personal y la grupal, forman parte integral de cómo conformamos nuestra concepción de quiénes somos, de nuestra persona. Sin embargo, la separación entre las dos es relativamente sencilla. De la misma manera en que existe una barrera física (la piel) que separa nuestro cuerpo del mundo exterior, existe una barrera psicológica (el yo – el otro) que separa nuestra identidad personal de la identidad de los demás.

Hay situaciones en las que esta barrera psicológica del yo – el otro se borra, y el grupo se percibe como equivalente a la persona. Estas situaciones son más comunes entre los miembros de grupos relacionales (amigos, familia), donde las relaciones personales son muy intensas; sin embargo, también pueden pasar en situaciones colectivas, donde los participantes ni siquiera conocen a todos los miembros del grupo (grupos políticos, seguidores de un equipo de fútbol...).

Por ejemplo, desde la teoría de la identidad social se ha entendido que aquellas personas que cometen actos extremos en nombre de su grupo,

como los terroristas que actuaron en los atentados en Nueva York y Madrid, tienen personalidades débiles (Sageman, 2004). En estas situaciones, la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979) y la teoría de la autocategorización (Turner et al., 1979) indican que un individuo se identificará más con su grupo si su autoconcepto personal, su idea de sí mismo, es parecido al miembro prototipo del grupo. Cuanto más se parezca la persona al grupo (real o percibida cercanía), mayor identificación con éste. Esta identificación producirá mayor dedicación de la persona hacia el grupo, en la medida en la que se perciba como un miembro valioso de éste (Hogg y Hardie, 1991). Este proceso de identificación puede llegar a procesos de despersonalización, si llega a ser extremo. Los miembros del grupo se perciben como prototípicos del grupo y, por tanto, intercambiables con otros miembros (Turner et al., 2006). La teoría explica cómo individuos despersonalizados, o con una identidad personal baja, pueden ser objeto de manipulación, o pueden seguir órdenes del líder sin cuestionar su validez.

Una propuesta interesante parte de Swann et al. (2009), que defienden que cuando las personas se fusionan con un grupo no pierden su identidad personal a favor de su identidad grupal, ni se ven como miembros no-diferenciados del grupo. Al contrario, este tipo de persona que se identifica mucho con el grupo pueden mantener un sentido muy fuerte de su identidad personal, y cuando estén motivados pueden tomar acciones radicales en nombre del grupo.

El tener una identidad social particular significa sentirse parte de un grupo específico, ser como los otros del grupo y ver la vida desde la perspectiva del grupo. Esta identidad social lleva también asociada un conjunto de expectativas asociadas a la posición de la persona en el grupo, que requiere coordinación y negociación en las interacciones con los otros miembros del grupo. La identidad personal se refiere a las preguntas que nos surgen por nuestra condición de seres so-

ciales o personas. Muchas de esas preguntas se repiten en distintos momentos de nuestra vida (¿quién o qué soy?), y aunque las respuestas cambian, la investigación psicológica social apunta que hay cierta consistencia, percibida o real, en las respuestas que damos.

3.2. Autoconcepto y autoestima

El autoconcepto se refiere al sentido unitario que tenemos como personas. Generalmente, nuestra atención está centrada en lo que pasa en el ambiente, y en cómo responder a las demandas que éste nos plantea. Hay ocasiones, sin embargo, en las que otros estímulos pueden tornar el foco de nuestra atención hacia nosotros mismos, por ejemplo al vernos en un espejo, o cuando en una relación interpersonal nos dan retroalimentación sobre nuestra conducta. Estos momentos de autoevaluación, en los que tomamos conciencia de nosotros mismos como objetos, son experiencias de valoración de nuestro autoconcepto. El autoconcepto es una construcción fundamental que refleja nuestro propio sentido de conciencia, de pertenencia social y de nuestra identidad. Sin embargo, a pesar de lo importante de su papel, no solemos tenerlo presente todo el tiempo. Por el contrario, solemos explorar o revisar nuestro autoconcepto en respuesta a demandas del exterior, que varían dependiendo de nuestra personalidad y de la situación o momento vital por el que estamos pasando.

El autoconcepto se refiere, por tanto, a ese constructo que integra nuestras disposiciones básicas y que está estructurado en base a distintos componentes. En primer lugar, el autoconcepto cuenta con un núcleo personal de significado denominado «el sí mismo», que tiene la función de organizar fenómenos psicológicos y sociales con la finalidad de regular el comportamiento interpersonal. Este núcleo posibilita que seamos competentes en el mundo social (Cross y Madson, 1997).

Según la teoría sobre la autoconciencia, las personas en estado de autoconciencia tienden a evaluar su conducta específica o su apariencia física siguiendo unos estándares de las normas sociales muy internalizados. Estos estándares marcan cuáles son los atributos, conductas o apariencia que deben ser aplicables en cada situación específica. Los individuos sienten malestar cuando perciben una discrepancia entre las normas a seguir y los atributos específicos de la persona en ese momento (Duval y Wicklund, 1972). Los estudios indican que en aquellas situaciones con un elevado grado de autoconciencia, las personas tienden a incrementar su conformidad a normas sociales (Macrae et al., 1997).

La teoría de la autoconciencia distingue también entre dos tipos de autoconciencias: el yo privado y el yo público (Carver y Scheir, 1981). Tomamos conciencia del yo privado a través de sensaciones corporales, emociones, sentimientos y pensamientos. Estas actividades no son visibles al exterior, por otras personas. Por el contrario, el yo público se refleja en la conducta de la persona, su forma de hablar, su apariencia física y demás atributos visibles hacia los demás. Ambas autoconciencias no son excluyentes: las personas pueden tener alta conciencia pública y alta conciencia privada, o al revés.

La investigación en esta área indica que los individuos varían en la medida en la que atienden a aspectos de su yo privado o su yo público. Las personas que obtienen altas puntuaciones en las escalas de autoconciencia privada intentan mantener la congruencia entre sus ideales y estándares de conducta internos, con su comportamiento en la vida real. De esta manera, al reflejar en su conducta las actitudes personales, consiguen salvaguardar o mantener una autoimagen consistente, a partir de la cual pueden derivar autoestima positiva. Por el contrario, las personas que obtienen puntuaciones elevadas en autoconciencia pública tienden a orientar su conducta en base a cómo pueden generar una imagen positiva en los demás. Estas personas valoran más el mantener una ima-

gen consistente frente a los demás, que mantener consistencia entre sus actitudes y conducta. El éxito para este grupo de personas depende de cómo le perciban los demás, su grupo de referencia y su imagen pública. Por tanto, su autoestima estará reforzada si esta percepción del yo público es buena.

El autoconcepto incorpora también una imagen corporal que explora cómo uno se ve a sí mismo en cuanto al aspecto físico y corporal, sensaciones, gestos y expresiones. A su vez, el autoconcepto se nutre de un constructo que proporciona estabilidad a las personas: la identidad personal. El sentido de identidad nos proporciona información sobre la permanencia de nuestras características específicas y únicas. Además, la identidad personal se encarga de agrupar las valoraciones cognitivas sobre uno mismo, o la autoconciencia, y las valoraciones de las conductas realizadas, o la autoeficacia. La autoconciencia, la autoeficacia y los juicios afectivos sobre nosotros mismos es lo que definimos como autoestima (García, 2011).

El autoconcepto sería entonces la representación general que tenemos de nosotros, el constructo que nos dota de continuidad en la experiencia de uno mismo. La autoestima, por otro lado, es algo más específico que el constructo de autoconcepto. En este capítulo definimos la autoestima como la medida en la cual uno se aprecia, valora, aprueba o se gusta a sí mismo (Blascovich y Tomaka, 1991). Es lo que «yo» pienso y siento sobre mí. La autoestima influye, de este modo, en nuestra manera de ser, de estar, de actuar en el mundo y de relacionarnos. La autoestima, a pesar de su marcado carácter personal, incluye un componente social muy importante, ya que tiene mucho que ver con cómo nos ven los demás. Está relacionada con el prestigio social (o falta de éste), ya que, en gran medida, se nutre de la aceptación y el valor que los demás tienen sobre la persona. Es la suma de la autoconfianza, el reconocimiento de la propia competencia y la consideración que cada uno tiene de sí mismo.

La autoestima social sería el grado de estima proporcionado por la autoimagen que la persona deriva de los grupos a los que pertenece (endogrupos). Así, cada uno de los miembros de un grupo específico se esforzaría en generar una autoimagen positiva y en buscar activamente características positivas que les identifiquen. Desde la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979) se explica también cómo los grupos, en este proceso de generar una autoimagen positiva, intentan encontrar atributos negativos sobre los demás grupos (exogrupos). Estas dinámicas se desarrollan aunque no exista un conflicto real entre los grupos. La hipótesis de autoestima explica cómo la discriminación entre uno o varios grupos se produce por los deseos de sus miembros de mantener una identidad positiva, que a su vez genere una autoestima positiva, aunque para ello necesiten generar atributos negativos en otros grupos a los que no pertenecen.

La necesidad de autoestima positiva es considerada como un factor motivacional fundamental para el ser humano, la cual se ve satisfecha por una evaluación relativamente positiva del propio grupo de pertenencia. Los miembros de los grupos intentan dar coherencia a su pertenencia para preservar una autoimagen positiva.

3.3. Teoría de la identidad social

Como hemos ido adelantando en esta sección del capítulo, la identidad social es ese sentimiento de pertenencia (por ejemplo, pertenencia a una hermandad, ser hincha de un equipo de fútbol, etc.) que trae consigo unas valoraciones positivas para la persona. Según hemos dicho, la identidad social sería la parte del autoconcepto que es fruto de la pertenencia a grupos sociales, y la valoración que nosotros le damos a esa pertenencia. Cuando nos definimos como pertenecientes a un grupo, a su vez estamos definiendo los grupos a los que no pertenecemos. Esa tendencia de colocar a las personas en grupos es lo

que hemos ya definido como categorización social. Estos procesos de categorización fuerzan a resaltar las diferencias entre las categorías (grupos) y exagera las semejanzas entre los miembros del mismo grupo.

La teoría de la identidad social se puede describir como una teoría que intenta predecir la conducta intergrupala partiendo de la percepción de estatus, legitimidad y permeabilidad del contexto intergrupala. Sin embargo, esta teoría también puede proporcionar respuestas sobre la conducta social, en general, a través de su teorización sobre la categorización social.

La teoría explica cómo la conducta social puede variar dentro de un continuo que va desde la conducta interpersonal a la conducta intergrupala. La conducta interpersonal sería aquel comportamiento determinado exclusivamente por las características individuales y la relación interpersonal que existe entre las dos personas que interactúan. La conducta intergrupala sería el comportamiento emitido por la pertenencia a una categoría social relevante que se aplica en una situación determinada. En este último caso, la identidad social del individuo juega un papel esencial. En situaciones reales, es muy difícil encontrar conductas puramente interpersonales o puramente intergrupales. En general, la conducta social se deriva de un compromiso entre los dos extremos presentados.

La teoría de la identidad social ha tenido mucho impacto en el estudio de los grupos, y en la Psicología Social en general. Sus supuestos se han comprobado en muchos contextos distintos, y ha aportado formas distintas de trabajar y superar evaluaciones prejuiciosas, estereotipos, afrontar negociaciones e, incluso, valorar la importancia del uso del lenguaje. La teoría ilumina procesos de cambio social que son aplicables al contexto laboral (Haslam, 2001).

La teoría propone que una persona no tiene solamente un «yo propio», una conciencia única de quién es, sino que tiene distintos «yos» que corresponden a círculos distintos o inclusivos de

pertenencia grupal. Distintos contextos sociales harán que un individuo piense, sienta y actúe en base a distintas identidades que estén relacionadas con su ámbito personal, su posición familiar o su nacionalidad. Estos distintos «niveles del yo propio» (Turner et al., 1987) a su vez corresponden a distintas identidades sociales. En esta línea, Tajfel y Turner hablan del endogrupo como aquel grupo de referencia al que pertenecemos, y denominan exogrupo al grupo del cual nos queremos diferenciar a través de ejercicios atributivos y evaluativos (estableciendo estereotipos y prejuicios). La teoría de la identidad social afirma que la pertenencia a los grupos lleva a las personas a categorizar al endogrupo de manera más favorable, de manera que se favorece al endogrupo a costa del exogrupo.

La teoría de la identidad social intenta proporcionar las bases cognitivas y motivacionales para la diferenciación intergrupala. Esta teoría se desarrolló a partir de los experimentos de Tajfel y Turner (1979), y en su momento se formuló para dar respuesta a las bases psicológicas de la discriminación grupal. Tajfel y sus compañeros (1971), a través de una serie de experimentos, intentaron establecer las condiciones mínimas que llevarían a los miembros de un grupo a discriminar a favor de su propio grupo, y en contra de otro grupo al que no pertenecieran. Los estudios de Turner y Tajfel (1986) sobre el grupo mínimo mostraron que el simple hecho de categorizarse como miembros del mismo grupo era suficiente para mostrar favoritismo endogrupal. Estos estudios son ilustrativos de los conceptos que la teoría explica (Turner, 1982). En un contexto experimental, usando campamentos de verano, los niños fueron asignados a grupos de una manera aleatoria. Los grupos fueron asignados según rasgos distintivos que intentaban ser lo menos significativos posible. Como parte de sus actividades, los escolares tenían que asignar puntuaciones de forma anónima a miembros de su equipo y del equipo contrario. El estudio concluye que incluso las mínimas condiciones de pertenencia grupal

fueron suficientes para generar respuestas que favorecieran a los miembros del endogrupo. Los participantes dieron claramente más puntuación a los miembros de su propio equipo, manifestando, por tanto, favoritismo endogrupal.

Tajfel y Turner (1979) identificaron tres variables que son particularmente importantes respecto al favoritismo hacia el endogrupo:

- a) La medida en que los individuos se identificaban con el grupo y, por tanto, internalizaban la membrecía grupal como parte de su autoconcepto.
- b) La medida en la que el contexto da información para comparar entre los grupos.
- c) La percepción de relevancia del grupo contra el que se compara, que estará relacionada con la percepción de estatus del endogrupo.

Los individuos estarán más predispuestos a mostrar favoritismo cuando el endogrupo forma parte central en su forma de autodefinirse, si su identidad social es muy saliente. Esto será más importante si la comparación es significativa y se resuelve en términos positivos para la persona.

Las personas, después de ser categorizadas como pertenecientes a un grupo, intentan consistentemente conseguir una autoestima positiva como parte de esta membrecía. La autoestima positiva se consigue a través de diferenciar positivamente al endogrupo en la comparativa con el exogrupo, en cualquier dimensión que sea relevante en ese contexto. Esta búsqueda de distinciones positivas significa que el sentido de quiénes somos está definido en términos de esta pertenencia a un grupo mayor.

Por último, la teoría parte de tres supuestos centrales:

- a) Las identidades se pueden construir incluyendo distintos grados sociales. A pesar de la distinción fundamental entre identidad personal e identidad social dis-

cutida anteriormente, hay jerarquías adicionales en la organización de nuestra identidad. Por ejemplo, nuestra identidad como ciudadano español es más abstracta que nuestra identidad personal.

- b) La identidad es un constructo relativo que cobra relevancia cuando se compara, y se evalúa, en referencia a otras identidades dentro del mismo nivel de abstracción. Por ejemplo, nuestra identidad personal como individuos únicos se hace en referencia a la comparación con los otros individuos, usando como referencia atributos que pertenecen al endogrupo común. Por ejemplo, nuestra identidad regional sólo cobra sentido cuando se compara con la de otras regiones (identidad catalana o andaluza).
- c) La identidad saliente en un contexto determinado está en función de facilidad personal para adoptar dicha identidad, y que ésta sea apropiada en un contexto social determinado. La persona dispone de un conjunto de identidades a su disposición que no son excluyentes, ya que somos miembros de muchos grupos sociales (basados en género, orientación política, profesión, posición familiar, etc.), pero no todos los grupos son psicológicamente relevantes al mismo tiempo. La habilidad para adoptar una identidad determinada depende de los valores generales de la persona, de sus motivos, de los objetivos marcados por la situación, etc.

4. PERSONALIDAD E IDENTIDAD: SU IMPACTO EN LO COTIDIANO

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, la personalidad y la identidad son dos conceptos que el individuo entiende como únicos e intransferibles. Sin embargo, la investigación en el área de Psicología Social muestra que hay patrones de

conducta que se repiten, o siguen patrones predecibles que han permitido que los teóricos en la materia establezcan teorías predictivas sobre nuestra personalidad, y nuestro propio entendimiento sobre quiénes somos.

En esta última sección se introducen dos áreas de estudio en las que estos constructos presentados (la personalidad y la identidad) proporcionan explicaciones mayores sobre cómo organizamos la sociedad y nos adjudicamos una posición en ella.

4.1. Normalidad y anormalidad en la personalidad

El individuo vive en una sociedad y está siendo continuamente evaluado por él mismo y por aquella. Esta evaluación permanente origina una dinámica constante de ajuste del comportamiento individual a lo social, con el fin de permanecer dentro de los límites tolerados por ella. Estos límites constituyen lo que se ha venido en llamar la «normalidad». El concepto podría ser enfocado desde varios puntos de vista, tanto desde la estadística como el funcional, social, clínico o jurídico. Muchas conductas que no son «normales», desde una perspectiva social o estadística, tampoco son rechazadas por la sociedad. Tal es el caso de la extravagancia de ciertos ídolos populares, el travestismo, la conducta «despistada» de los «sabios», etc. Muchas de estas manifestaciones son aceptadas por la sociedad en general porque no suponen un peligro, ni para las personas que las emiten ni para el ambiente donde se expresan.

El concepto de normalidad está sujeto a variables históricas y varía de una época a otra. La necesidad de control se ejerce en función de la frecuencia en la emisión de las conductas, los valores sociales, las expectativas y la apreciación de permisividad. También el concepto cambia según las teorías dominantes en la ideología social del momento. De ahí que, en vez de utilizar el calificativo

normal, la psicología prefiere darle el nombre de conducta desadaptada (Sarason, 1966, 1972).

Las causas de desajuste de la personalidad son analizadas de diferentes formas según los distintos enfoques teóricos. Por ejemplo, desde la escuela psicodinámica se admite que los procesos mentales son el punto de unión entre el medio ambiente y la conducta expresada por el individuo. Los problemas de la conducta individual y social provienen de la falta de armonía interna en el interior de la persona. Por otro lado, la teoría funcionalista indica que la conducta desadaptada es producto de un desajuste entre los estímulos recibidos por el sujeto y las respuestas que en él se suscitan. La modificación de la conducta consistiría en dar oportunidades al sujeto para la adquisición de respuestas ajustadas a los estímulos ambientales. Por tanto, es posible prevenir el desajuste y control de la sociedad (Skinner, 1978, pp. 3-44).

Por último, la teoría psicosocial achaca la desadaptación al conjunto de fuerzas sociales que interactúan sobre el individuo de forma continua. Los trastornos de personalidad son producto de reacciones de adaptación al medio con limitaciones biológicas y constitucionales del individuo (Sarason, 1972, pp. 104-177). Para delimitar las causas es necesario analizar factores sociológicos, raciales, económicos, culturales, roles y, sobre todo, las relaciones interpersonales que se dan en los grupos a los que pertenece el individuo. En este sentido, Moreno (1959) advierte que gran parte de la socio y psicopatología puede ser debida al insuficiente desarrollo de la espontaneidad. Ésta es la capacidad individual que menos se ha desarrollado en el sujeto, pues se ve inhibida por las instituciones y los grupos sociales y culturales.

Tanto la sociedad como la propia persona se pueden interesar por su estado de desajuste; el mismo individuo lo hace cuando denuncia públicamente su malestar a la sociedad, es decir, a todos los que le rodean. La sociedad se ocupa del desajuste cuando éste plantea problemas. El grado de intervención social en la problemática indi-

vidual depende de la magnitud del desajuste o anormalidad presentada.

4.2. Impacto cultural en la identidad

La identidad cultural ha sido objeto de estudio desde varias perspectivas contemporáneas. En la última década se ha generado un consenso desde las ciencias sociales que presentan al sujeto como un individuo coherente con un conjunto de identidades culturales. Estas identidades pueden ser sujeto de distintas condiciones, como la localización geográfica, género, raza, nacionalidad, sexualidad, religión y otras. Esta división cultural puede ser muy específica en contextos con mucha diversidad demográfica, como Canadá o Estados Unidos.

La cultura puede entenderse como un depósito histórico a partir del cual podemos generar y dar forma a nuestra identidad. De alguna manera, se puede entender como un grupo social muy amplio que dota a sus miembros de una serie de estándares normativos implícitos que explican cómo ser una persona socialmente competente. Triandis (1995), por ejemplo, distingue a nivel general entre las culturas individualistas (las occidentales) y las culturas colectivistas (las orientales). Esta categorización es difícilmente válida hoy en día, debido a la complejidad interna de las sociedades y al efecto de la globalización. Sin embargo, sí hay elementos clave que son típicos de las culturas colectivistas, como la subordinación de los objetivos individuales a los objetivos grupales con el objetivo de conseguir la mejor posición del grupo. De la misma manera, la primacía de los objetivos individuales, frente a los grupales, y los logros para mejora la posición individual, son generalmente considerados elementos básicos de las culturas individualistas.

Se han observado también diferencias culturales importantes referidas al contenido y la estructura de la identidad de las personas (Kashima et al., 2001). Estas diferencias se refieren al cons-

tructo de la *independencia* de uno mismo en las culturas individualistas, y el constructo de la *interdependencia* en las culturas colectivistas. Según esto, el sentido de independencia se construye entendiendo a la persona como un ser autónomo, definido en términos abstractos que se refieren a atributos internos, como habilidades, actitudes y rasgos personales (Markus y Kitayama, 1991). El sentido de interdependencia, por el contrario, se construye socialmente y se define en términos de relaciones con los otros, pertenencia grupal y asignación de roles.

Una de las críticas a esta perspectiva cultural de la identidad parte de que el preservar una identidad cultural se basa en la recreación de las diferencias. Al mantener y explicar las maneras en las que somos diferentes, enfatizamos demasiado las diferencias, el hecho de que no somos iguales. Esto, como hemos visto a nivel grupal a través de la teoría de la identidad social, puede generar divisiones forzadas en la sociedad. Otras perspectivas, como la interculturalidad o el cosmopolitismo, hacen que los individuos participen de mayor manera en el colectivo social, y se sientan más partícipes de una concepción ciudadana compartida.

5. CONCLUSIÓN

A lo largo del desarrollo de este capítulo el lector habrá podido comprobar que la expresión popular de tener una gran personalidad, o que se carece de ella, aparte de suponer una excesiva simplificación descriptiva tiene poco que ver con una concepción psicológica del término. Cosa diferente sería el calificarla de bien estructurada, desarrollada, equilibrada o, como la denomina Allport, madura.

El tema de la personalidad ha sido y es uno de los puntales de la Ciencia Psicológica y Social. El término se refiere a aquellas tendencias conductuales o formas de ajuste a la realidad que tiene un individuo y que vienen determinadas por la confluencia de procesos internos y ambientales.

Irónicamente, desde fuera de la disciplina se entiende que el objetivo de la psicología es la «personalidad»; esto es especialmente relevante para la Psicología Social. Sin embargo, como hemos visto, cuando se estudia en profundidad la vida y la personalidad de las personas, la única conclusión posible es que la personalidad es un constructo que se refiere a la misma esencia de la persona y que, por tanto, se refleja en muchas expresiones y conductas humanas.

Desde que Hipócrates formulara su hipótesis sobre los cuatro humores, muchos han sido los enfoques teóricos que intentan explicar la estructura, formación, funcionamiento y desarrollo de la personalidad. En el devenir científico de la psicología hemos podido apreciar cómo las teorías han ido explicando el término basándose en los determinantes internos a la persona, evolucionan-

do hacia explicaciones basadas en determinantes externos, de tal forma que podemos articular en tres grandes apartados, con diferencias internas en cada uno de ellos, los enfoques teóricos de la personalidad: los que postulan que la conducta humana es función de variables internas, psicológicas o fisiológicas; los que la hacen depender de factores ambientales exclusivamente, y los que admiten que la sociedad conforma la personalidad teniendo en cuenta procesos internos del individuo y características más o menos hereditarias.

El conocimiento de estos enfoques teóricos nos obliga a posicionarnos y tomar partido por alguno de ellos. Este capítulo ha proporcionado las claves para que esa lección sea informada, ya que nuestra postura tendrá importantes consecuencias en cómo nos entendemos y cómo entendemos nuestro papel en la sociedad.

Percepción social y atribución causal

3

JOSÉ ANTONIO CANTILLO GALINDO
M.^a REYES BUENO MORENO

1. Introducción.
2. La percepción de personas.
3. Formación de primeras impresiones.
4. Percepción de la personalidad.
5. Factores que influyen en la percepción de personas.
6. Consecuencias de la formación de impresiones y de la percepción de personas.
7. Percepción de causalidad: la atribución causal.

1. INTRODUCCIÓN

Poder predecir los sucesos que ocurrirán en nuestro ambiente y adivinar el comportamiento o las reacciones de las personas con las que en mayor o menor medida interactuamos, es esencial para nuestra supervivencia como individuos y especie. Está claro que si no pudiéramos anticipar y predecir las reacciones de los demás de una manera general, y de determinadas personas en una situación particular, estaríamos en desventaja para disponer de nuestras acciones. Sin embargo, antes de que la persona pueda realizar predicciones o acciones, ya que al fin y al cabo la percepción social se traduce en conductas (Dijksterhuis y Bargh, 2001), debe poseer una correcta percepción del entorno en el que se desenvuelve.

Por percepción de social entendemos el proceso mediante el cual la persona llega a conocer a los demás (personas, grupos o instituciones) y a concebir sus características, cualidades y estados. Es difícil estudiar este tema sin hacer referencias a otros tópicos de Psicología Social. Es habitual que esta temática se investigue con temas como emoción, atribución, categorización social y estereotipos. Al fin y al cabo, al percibir a una persona, en primer lugar, reconocemos sus emociones y posteriormente nos formaremos una impresión sobre ella sirviéndonos de estereotipos, categorías y prototipos (Kunda y Thagard, 1996; Taylor, Fiske, Etcoff y Ruderman, 1989), para des-

pués poder establecer atribuciones e inferencias (Heider, 1958) que nos permiten construir nuestra realidad social.

Las investigaciones relativas al estudio de las personas estuvieron vinculadas en un primer momento a los estudios sobre percepción social o percepción de objetos. Eso fue así porque ambos tipos de percepciones tienen elementos en común: se organizan y estructuran a través de categorías, y de esa forma guían nuestra percepción; prestamos atención a los aspectos estables, y así podemos realizar predicciones sobre los acontecimientos y les otorgamos significado a los estímulos percibidos.

No obstante, también existen diferencias entre percepción social y percepción de personas. La principal es que las personas son agentes activos y con capacidad de influir en su medio, y son a la vez objetos y sujetos de análisis (tiene capacidad de reacción ante los demás); comparten características de semejanza, por lo que podemos inferir ciertos rasgos de los demás en función de la propia experiencia (a pesar de que las personas poseemos muchos atributos no observables externamente que dificultan hacer una evaluación precisa y clara).

Las primeras investigaciones sobre percepción social, influenciadas por el paradigma experimentalista gestaltista en la década de los cuarenta, se centraron en los procesos cognitivos implicados en la percepción social; es decir, se deseaba cono-

cer qué factores influían en la exactitud de los juicios sobre rasgos de personalidad (Moya, 1995). Posteriormente, la preocupación se fue desplazando hacia el proceso de percepción propiamente dicho, concebido ya como un fin en sí mismo y no como un medio para conseguir objetivos externos al propio proceso, como por ejemplo conocer la exactitud de los juicios. Los trabajos de finales de los cuarenta y principios de los cincuenta de Asch analizaban cómo el perceptor, a partir de unos sencillos datos que describen a otras personas, llega a conclusiones firmes sobre cómo son esas personas. Estos estudios otorgan relevancia al proceso perceptivo en sí y no a la exactitud perceptiva.

A mediados de la década de 1950 emerge la corriente *New Look*, representada por Bruner y cols., quienes reforzaron la línea de estudio iniciada por Asch. Esta perspectiva concede un papel preponderante a las motivaciones y valores del perceptor (Higgins y Bargh, 1987) e insisten en el carácter selectivo y activo de la percepción, al presuponer que el perceptor se enfrenta a la realidad con unas hipótesis previas que quiere confirmar. En el experimento clásico de Bruner y Goodman (1947) se concluye que la percepción de personas —e incluso la de objetos— puede depender fuertemente de los valores sociales asignados a los objetos y de los orígenes sociales de las personas. En este estudio participaron dos grupos de niños estadounidenses de 10 años de edad. Uno era de clase social baja y otro de clase alta. A los niños se le presentaban monedas de 1, 5, 25 y 50 centavos, y tenían que proyectar en una pantalla los focos de luz que correspondían al tamaño de las monedas. Los resultados mostraron que los niños de clase baja tendían a proyectar focos de luz más grandes para las monedas de mayor valor que los de clase alta. Además, cuando en vez de monedas se les mostraban círculos de cartón de igual tamaño que las monedas, los niños no aumentaban el tamaño de los círculos más grandes y no aparecían diferencias perceptivas entre los niños de las dos clases sociales.

Los estudios sobre percepción social tienen un punto de inflexión en un simposio celebrado en la Universidad de Harvard (Jones, 1990). A partir de esta fecha, el estudio de la percepción de personas toma entidad propia, separándose así de un área más extensa que es la percepción social, que incluye el estudio de las influencias sociales sobre la percepción de objetos no sociales (Moya, 1995). Jones (1988) comenta que si las personas responden al contexto que perciben, y si otras personas constituyen en gran medida ese entorno, entonces es importante estudiar cómo las personas son percibidas; por ello es necesario considerar cinco líneas de investigación sobre el perceptor:

1. Como lector de emociones.
2. Como un buen juez de personalidad.
3. Como integrador de la información.
4. Como atribuidor de causas.
5. Como actor motivado.

2. LA PERCEPCIÓN DE PERSONAS

La percepción, tanto de nuestro ambiente social como de nuestro ambiente físico, implica la selección y codificación de gran cantidad de datos que nos llegan del exterior, reduciendo así su complejidad para que sea más fácil su almacenamiento y recuperación posterior. Sin embargo, también supone la base para la elaboración de inferencias que nos permitan realizar predicciones sobre los acontecimientos futuros. De esto se deduce que el proceso perceptivo posee dos características esenciales: se trata de un proceso selectivo y activo.

Es un proceso *selectivo* porque las personas no registran indiscriminadamente los estímulos procedentes del exterior, sino que atienden a algunos aspectos de los mismos y pasan por alto otros (Taylor et al., 1989). Esto es debido a dos motivos fundamentales: el primero es que sería imposible recoger el enorme caudal de información que inunda a los sentidos, y el segundo es

que no toda la información estimular tiene el mismo grado de importancia para las personas (Bruner, Shapiro y Tagiuri, 1958). En virtud del carácter *activo*, las personas elaboran la información adquirida para generar estructuras cognitivas que les permitan ser proactivas —no meramente reactivas— frente a la información obtenida, lo que quiere decir que, cuando se produce su llegada, las personas ya tienen una idea aproximada acerca de ella, lo que facilita su asimilación y manejo.

Esas estructuras que elaboramos las conocemos en Psicología Social bajo el nombre de *categorías*, y el proceso mediante el que se forman *proceso de categorización*. Éste es un proceso de unificación o agrupamiento de objetos y acontecimientos sociales en función de las acciones, intenciones o sistemas de creencias de un individuo (Tajfel, 1981). En definitiva, apoyamos la idea de Bruner (1957) de que la categorización es un proceso básico casado con la percepción. Hemos dicho que el proceso de categorización acelera la asimilación y manejo de lo percibido, pero también tiene sus costes. Entre los más estudiados y apoyados empíricamente encontramos el incremento de la semejanza entre los elementos de la misma categoría y de las diferencias entre elementos de categorías diferentes (Taylor et al., 1989). Sin embargo, no todo lo codificamos en forma de categorías. Srull y Wyer (1979, 1980) mostraron cómo la probabilidad de que un comportamiento esté codificado en términos de categoría depende de la accesibilidad relativa de esa categoría en la memoria (en las categorías poco accesibles no suelen codificarse percepciones importantes).

Las peculiaridades o diferencias de la percepción de personas respecto a la de objetos obligan al perceptor a esforzarse por descubrir las intenciones de la o las personas percibidas y le dan pistas adicionales sobre ellas. Esto hace que la percepción de personas tenga un carácter estratégico, en la medida en que las personas que se saben observadas intentan modificar la percepción

de quienes las observan para que ésta resulte mejor. Estamos hablando del fenómeno de manejo de la impresión o de la autopromoción, que abordaremos posteriormente.

Con todo ello, definimos percepción de personas como el proceso mediante el cual los humanos llegamos a conocer a los demás y a concebir sus características, cualidades y estados interiores. Esto incluye todos los procesos cognitivos mediante los cuales elaboramos juicios relativamente elementales acerca de otras personas, sobre la base de nuestra propia experiencia o también a partir de las informaciones que nos proporcionan otras personas (Grau y Agut, 2002).

Este proceso de percepción comprende los siguientes tres aspectos:

1. *Reconocimiento emocional*, en el sentido de que tanto nuestras expresiones verbales como las no verbales comunican nuestro estado de ánimo. De hecho, la manifestación física de ciertas emociones como la ansiedad (a través de la sensibilización de mucosas, microexpresiones faciales, la vasodilatación capilar, facial, etc.), es muy utilizada en la detección de testimonio falsos (Baron y Byrne, 1998).
2. *Formación de impresiones*, proceso mediante el cual nos formamos imágenes relativamente coherentes de los otros a partir de la multiplicidad informativa recibida. Estas impresiones pueden estar más o menos elaboradas, como veremos más adelante.
3. *Atribuciones causales*, mecanismo mediante el cual explicamos la causa de las conductas que observamos en los demás a partir de la información que nos proporciona el contexto, el conocimiento de la persona percibida y nuestra propia experiencia.

Seguidamente profundizamos en los dos últimos aspectos citados.

3. FORMACIÓN DE PRIMERAS IMPRESIONES

La formación de las primeras impresiones es el proceso perceptivo más simple y circunstancial que existe en las situaciones sociales (Grau y Agut, 2002), pero de mucha relevancia, puesto que éstas nos van a ayudar a guiar nuestro comportamiento en interacciones futuras.

Por formación de impresiones se entiende el proceso mediante el cual se infieren características psicológicas a partir de la conducta y otros atributos de la persona observada, de forma que se organizan en una impresión coherente y no de forma aislada (Grau y Agut, 2002; Moya, 1995). Las primeras impresiones se sustentan con poco material informativo, proveniente en su mayor parte de indicios visibles, directamente observables, como la apariencia, la conducta o las comunicaciones verbales.

Las principales características del proceso de las primeras impresiones son:

1. Es el proceso de percepción más simple.
2. Se elaboran con poco material informativo.
3. Suelen ser duraderas y estables.
4. Por tanto, son difíciles de modificar.
5. Guían nuestras futuras interacciones.

Pero, ¿cómo se combinan los elementos integrantes de las primeras impresiones y qué imagen global producen en nosotros?

La formación de estas impresiones se puede construir básicamente de tres formas diferentes (Echebarría y Villarreal, 1991):

1. *Concepción gestáltica*: la impresión final es el resultado de una relación dinámica entre los rasgos de un sujeto, y la variación de uno de ellos influye en los demás (Asch, 1951). El que un rasgo sea importante o no depende de la posición que ocupe en las relaciones dinámicas con

los demás, de forma que las características de mayor peso se llaman centrales y las de menor peso periféricas.

2. *Concepción aditiva*: parte del supuesto de que la impresión final formada acerca de una persona es el resultado de la suma de las impresiones parciales o de los diferentes rasgos de personalidad, contribuyendo de igual manera a la impresión final.
3. *Factor de impresión general «G»*: frente a la concepción aditiva, supone que creamos una impresión general del otro que modifica todos los rasgos que habíamos percibido anteriormente.

3.1. Teoría gestáltica de Asch

Para explicar cómo se combinan las características de la persona para formar una primera impresión, Asch planteó que una posible explicación podría ser que la impresión global fuera la suma, o la unión sin más, de todos los elementos informativos, de tal manera que el valor de cada uno de ellos fuera independiente del valor de todos los demás.

Sin embargo, él dudaba de que esta visión pueda explicar correctamente el fenómeno, inclinándose por una concepción gestáltica, según la cual los diversos elementos están organizados como un todo, de forma que cada rasgo afecta y se ve afectado por todos los demás (Asch, 1946).

Como ya comentábamos anteriormente, Asch entendía que cada vez que nos formamos una nueva impresión hay determinados rasgos que tienen un mayor impacto sobre los demás (aunque todos se relacionan entre sí) y sirven como elementos aglutinadores de la impresión. Estos rasgos que tienen mayor peso sobre los demás los llamó *rasgos centrales* y a los restantes *rasgos periféricos*. De esta forma podemos hacernos una idea completa de los otros habiendo observado tan sólo unos cuantos rasgos. Para probar este modelo, Asch llevó a cabo una serie de investiga-

ciones siguiendo el paradigma experimental que exponemos seguidamente.

En primer lugar, pedía a los sujetos experimentales que leyeran atentamente la descripción de una persona por medio de una lista de los rasgos que la caracterizaban y que trataran de imaginar cómo era esa persona. Esta era la *lista estímulo*. Acto seguido, les facilitaba una segunda lista de rasgos diferentes y les solicitaba que indicasen en qué medida esos nuevos rasgos se podían adjudicar a la persona descrita. Esta era la *lista respuesta*.

Asch pensaba que entre la presentación de la primera y de la segunda lista los sujetos se formaban una impresión global de la persona descrita basándose en la lista estímulo; es decir, llevaban a la lista respuesta una idea preconcebida de cómo era esa persona, que quedaba reflejada en la elección de los rasgos de la segunda lista.

Para confirmar su idea, el autor se sirvió de diferentes experimentos, aunque el más conocido y relevante consistía en leer una lista estímulo de adjetivos a dos grupos de sujetos. Al primero: inteligente, habilidosa, trabajadora, afectuosa, decidida, práctica y cauta; al segundo: inteligente, habilidosa, trabajadora, fría, decidida, práctica y cauta. De esta forma, las dos listas sólo diferían en los adjetivos afectuosa/fría. A continuación, debían hacer una descripción de la persona y seleccionar, de una lista respuesta de pares de rasgos opuestos, el adjetivo de cada par que más se ajustaba a la persona. Las impresiones y las descripciones resultantes fueron distintas en cada grupo, mostrando una impresión mucho más positiva de la persona el grupo que recibió la lista estímulo que incluía el adjetivo *afectuosa*. De esta forma concluyó que la dimensión afectuosa/fría eran rasgos organizadores centrales, frente a los demás, que serían los periféricos.

La diferencia entre rasgos centrales y periféricos se aprecia en el impacto que tiene en la impresión resultante, pero, ¿de qué depende que un rasgo sea central o periférico? Asch postulaba que del contexto. Un rasgo puede ser central en un

contexto y periférico en otro, porque varía su significado. Es decir, estos rasgos, lejos de poseer un significado propio, se interpretan a la luz de conocimiento que una persona haya almacenado acerca de la gente, las conductas y las situaciones sociales. Por ello, las características o rasgos de una persona se perciben de forma interrelacionada.

3.2. Integración de la información

Gran parte del trabajo cognitivo que realizamos las personas al formarnos una impresión consiste en intentar combinar las diferentes piezas de información, reduciendo las inconsistencias o lo que Asch llama *resolución de información contradictoria*.

Las teorías o modelos que intentan explicar cómo los perceptores combinan la información disponible pueden dividirse en dos grupos (Moya, 1995):

- a) Modelos de tendencia relacional.
- b) Modelos de combinación lineal.

El planteamiento de Asch es el que se conoce con el nombre de *tendencia relacional*. Un aspecto clave de este modelo es cómo se integra la información inconsistente o contradictoria, ya que en una lista de rasgos siempre cabe la posibilidad de que existan dos o más que sean incompatibles. Para resolver este tipo de contradicciones las personas pueden hacer dos cosas que abocan a un mismo resultado:

1. Cambiar el significado de alguno de los rasgos inconsistentes; por ejemplo, al rasgo «poco trabajador» no se le va a asignar el mismo significado cuando vaya, en una lista, junto a la característica «amigable», que cuando acompañe, en otra lista, al calificativo «desagradable». Este cambio de significado se produce primero en el

plano descriptivo, pero acaba pasando al evaluativo.

2. Inferir nuevos rasgos que permitan reducir las contradicciones (por ejemplo, si una persona es inteligente, afectuosa y mentirosa, podemos intuir que es un vendedor).

Los modelos de combinación lineal no admiten la idea del cambio de significado, sino que promulgan que los rasgos de una lista se suman, se promedian o se multiplican, ya que todos, sin excepción, tienen un determinado valor. Además, estos modelos suponen que todos los rasgos se sitúan en una dimensión evaluativa. Respecto a los modelos de combinación lineal existen tres variaciones: el modelo suma, el modelo promedio y el de media ponderada.

El *modelo suma*, propuesto por Bruner y Tagiuri (1954), es el más sencillo, ya que se limita a postular que la impresión resultante sobre una persona es la simple suma del valor de todos los rasgos de la lista. Es decir, establece que la impresión global obtenida de una persona es la suma de los efectos de los distintos datos tomados de forma individual. Según este modelo, cuantos más rasgos positivos ofrezcamos a nuestro perceptor (aunque su valor absoluto no sea muy elevado) mejor será nuestra impresión.

El *modelo promedio* (Anderson, 1965) niega la validez del modelo suma, argumentando que no es lógico que una larga lista de rasgos sea más extrema que una corta por el mero hecho de su longitud. Por ello propone que una buena impresión se causa presentando sólo unos pocos rasgos muy positivos. Entre el modelo de suma y el promedio, parece que la investigación empírica avala más al primero, por lo que, dadas las limitaciones del segundo, se formuló el modelo de media ponderada (Grau y Agut, 2002).

En la tercera variación, o modelo de la *media ponderada*, cada fragmento de información sobre otra persona es valorada en términos de su importancia relativa (Anderson, 1981), puesto que

no todos los ítems de la información tienen el mismo peso. Entre los factores que influyen en este peso relativo destacan (Baron y Byrne, 1998):

1. La fuente del input: damos más peso a la información surgida de fuentes en las que confiamos o las que admiramos, que a la información emanada de fuentes de las que desconfiamos.
2. El carácter de la información: los rasgos negativos tienen mayor peso que los positivos.
3. El grado en el cual la información describe conductas o rasgos que son inusuales o extremos: la más inusual obtiene mayor peso.
4. El momento de recepción de la información: la información recibida en primer lugar se valora con más peso que la recibida posteriormente.

En general, podemos afirmar que este modelo introduce dos nuevas aportaciones respecto a los anteriores: la ponderación y la impresión inicial. La ponderación responde a la idea de que no todos los rasgos mantienen la misma importancia en todos los contextos. Por ejemplo, el rasgo «divertido» tendrá más importancia (y una ponderación mayor) en contextos informales, y el rasgo «trabajador» en contextos formales. Por su parte, la impresión inicial es la tendencia a evaluar a la persona de forma favorable o desfavorable sobre la base de experiencias anteriores. De esta forma, cuanto más se conoce a una persona, menor importancia tiene la impresión inicial.

La investigación realizada desde la formulación tanto de los planteamientos de tendencia relacional como de los de combinación lineal, no ha conseguido inclinar definitivamente la balanza a favor de alguno de ellos. Ambos han logrado un éxito parcial. Incluso hay autores que defienden que, en un análisis detenido, no existe entre ellos una oposición tan radical como se ha defendido; por ello, más que analizarlos como contra-

puestos es posible verlos como complementarios, si bien no simultáneamente. Tal y como definen Fiske y Neuberg (1990), las personas nos formamos impresiones de las dos maneras, dependiendo de las circunstancias informativas y motivacionales. Las impresiones holísticas o globales predominarán en aquellas situaciones en que se exige rapidez y no hay apenas tiempo para el procesamiento o la persona carece de la motivación suficiente. Los elementos informativos se analizarán con detalle sólo cuando la persona tenga una motivación elevada y pueda dedicar tiempo a su integración, que a veces resulta laboriosa. Estamos haciendo referencia a un modelo integrador: la *percepción basada en esquemas*. Los esquemas pueden definirse como estructuras cognitivas que contienen el conocimiento de un individuo sobre las cualidades específicas de otra persona y sus relaciones (Fiske y Taylor, 1991). Incluyen juicios sobre las características, estados mentales y metas probables de ese tipo de persona, así como sobre las expectativas de cómo tal persona se comportará ante ciertas situaciones. Una vez que se active una categoría, el perceptor puede entonces completar detalles que faltan, lo cual le permite manejar su comportamiento y maximizar sus oportunidades.

Evidentemente, la representación mental de la impresión depende del grado de experiencia del perceptor con el objeto de la impresión. Así, con niveles bajos de experiencia, las impresiones se centran sólo en comportamientos básicos elementales; sin embargo, cuando ésta aumenta se forma una impresión abstracta e independiente de la cual se extraen posteriormente los comportamientos en los cuales fue basada (Sherman y Klein, 1994). Por ejemplo, cuando una persona se incorpora al mundo laboral, tenderá a fijarse en detalles elementales de las personas para formarse una impresión de éstas; sin embargo, cuando cambia de trabajo, puede que tienda a formarse impresiones más abstractas de sus nuevos compañeros, para después obtener los comportamientos en los que se basó. Los resultados de Sherman y

Klein destacan la importancia de estudiar dinámicamente el fenómeno de la formación de impresiones.

La percepción basada en esquemas funciona como se indica en la figura 3.1.

Cuando una persona interactúa con otra persona hay tres consecuencias:

1. Respuesta atributiva: juicios hacia las características y hacia las metas de los percibidos de carácter transitorio que se hacen en un momento concreto o una interacción particular. Por ejemplo, un jugador de baloncesto, a la hora de lanzar a canasta elaborará estos juicios acerca de su rival sobre la base de su altura o envergadura, así como otros elementos estables de la persona como la habilidad, personalidad, etc. Estos juicios no suelen realizarse sobre características inestables como la fortuna, el estado de humor, etc. A pesar de esto, en el trabajo sobre percepción de categorías sociales ambiguas se llega a la conclusión de que los juicios elaborados con escasa información son más precisos, cuando ésta puede ser controlada por la persona percibida (como un peinado) que cuando son menos controlables (información proveniente de los ojos y el área de la boca).
2. Respuesta afectiva, en la que la percepción de la otra persona suscita una variedad de respuestas emocionales tales como la aversión, miedo o atracción. Siguiendo el ejemplo anterior, un posible tapón (block) podría despertar ansiedad, miedo, odio, aversión, etc.
3. Finalmente, la persona utiliza la información que recibe sobre otros para formar expectativas sobre cómo la gente puede comportarse y cómo interactuará con ellas. Así se condiciona la forma de interacción posterior que tendrán los protagonistas.

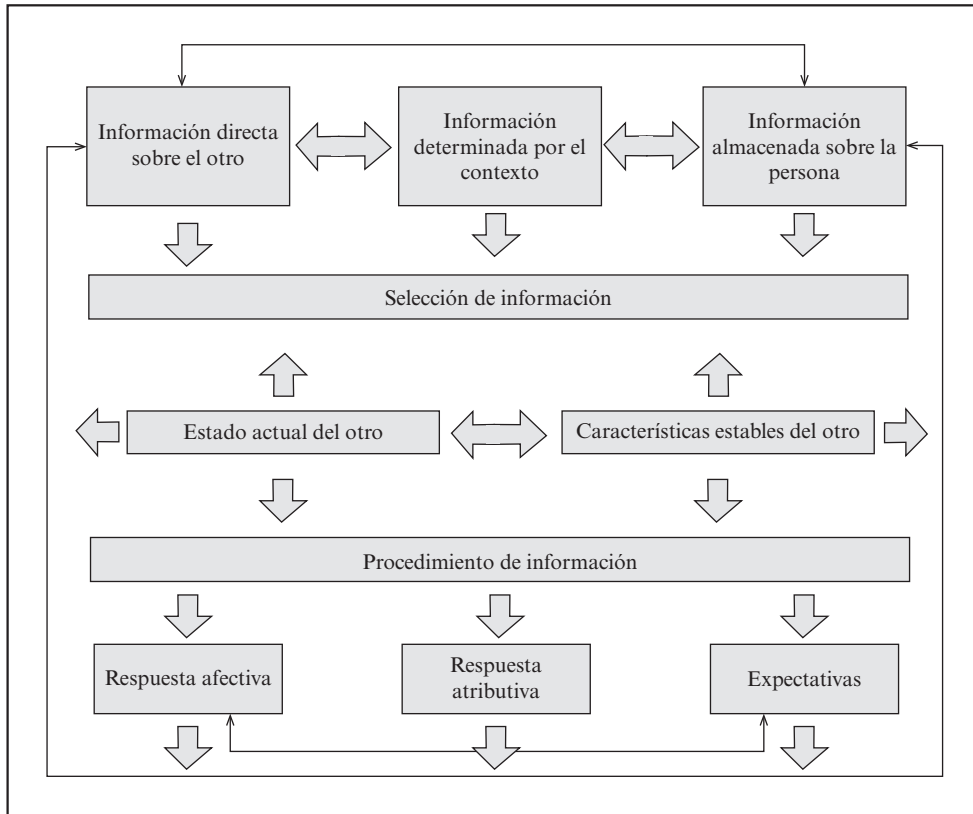


Figura 3.1.—Modelo de percepción de personas basado en esquemas (Warr y de Knapper, 1968).

Estas respuestas influirán en cómo vamos a percibir la información que recibamos de los otros, que procede de tres fuentes principales interrelacionadas:

1. Información que se tiene ya sobre el otro (continuando con el ejemplo anterior: encuentros pasados, informes, lo que dicen otros, etc.).
2. Información recibida directamente del otro, de naturaleza diversa, que incluye aspectos verbales y no verbales de la comunicación.
3. Información determinada por el contexto del perceptor, ya que ésta puede significar

cosas diferentes según qué situaciones. Por ejemplo, percibir a Pau Gasol significará algo diferente en función de si jugamos contra él o con él como compañero de equipo.

Toda esta cantidad de información, que puede ser enorme, será filtrada por el perceptor en función de sus estados y rasgos, resultando una percepción final con unas características concretas en función de todo lo relatado antes.

Sobre la formación de impresiones, se han realizado innumerables estudios que tratan aspectos parciales respecto a ésta como la importancia del atractivo, del género, la situación del percep-

tor, la cantidad de rasgos necesarios para que se elabore una impresión, etc. Algunas investigaciones al respecto son:

- El estudio de Zhang y Hazan (2002) intenta relacionar la ansiedad experimentada por una persona con la cantidad de evidencias que necesita para emitir juicios negativos o positivos sobre los otros, encontrando una relación inversa entre ambas variables.
- Doest, Semin y Sherman (2002), estudiando cómo se forma una primera impresión, descubrieron que cuando los rasgos que se proporcionan sobre una persona son abstractos, la percepción resultante tiende a forjarse a base de heurísticos, es decir, mediante atajos o reglas desarrolladas para simplificar las tareas inferenciales.
- Berry, Pennebaker, Mueller y Hiller (1997) hallaron que el lenguaje desempeña un papel crítico en las primeras impresiones y en la percepción de la personalidad, de manera que el contenido del lenguaje utilizado refleja cambios significativos en la percepción de los otros por encima de variables tradicionalmente estudiadas como la atracción física, comunicación no-verbal y madurez facial.
- Berry (1991) localizó correspondencia entre percepción por parte de otros basándose en comunicación no-verbal a través de fotografías y comunicación verbal mediante audio.
- Las expectativas despertadas por la apariencia física son muy importantes. Benson y cols. (1976) demostraron cómo la conducta altruista tiende a prestarse más a personas consideradas atractivas. En el terreno laboral este hecho tiene consecuencias: Cash y Kilcullen (1985) publicaron que entrevistados considerados como poco atractivos tenían menor probabilidad de ser contratados que los considerados

como atractivos; Cash y Kilcullen vieron que profesionales masculinos contratados que medían más de 1,85 metros percibían un 10 por 100 más de salario que los más bajos y, por citar otro estudio, es curioso el de Heilman y Stopeck (1985), quienes preguntaron acerca de la competencia de dos supuestos directivos —uno hombre y otro mujer—, presentados mediante fotografías, encontrando que los sujetos consideraban más competente al estímulo atractivo masculino y poco al atractivo femenino. Los resultados sugerían que la mujer atractiva podía haber progresado sobre la base de su apariencia más que por su capacidad. En otra llamativa investigación, Sigall y Landy (1973) examinan los efectos de tener un amigo físicamente atractivo sobre la opinión de las otras personas. Según hipotetizó, la persona estímulo recibió percepciones más favorables cuando se asoció a un compañero atractivo, y menos favorable cuando su compañía era menos atractiva.

4. PERCEPCIÓN DE LA PERSONALIDAD

Desarrollar una idea sobre la personalidad global de un individuo es una forma de percepción mucho más compleja y estructurada que la de formarse una impresión. Esta complejidad puede deberse a que no es un proceso tan instantáneo como el de la formación de impresiones, sino que, como afirma Gilbert (1989), ocurre en dos etapas:

1. *Caracterización.* Es una etapa relativamente automática, en la cual se describe más a la persona y a los comportamientos sobre la base de lo directamente observado.
2. *Corrección.* Se caracteriza por modificar, en función del contexto, de las circunstan-

cias, etc., esa percepción inicial mediante el proceso de carácter deductivo que Gilbert llama *negociación cognitiva*.

En la formación de esta percepción podemos diferenciar cuatro fenómenos o errores perceptivos que solemos cometer:

1. El *efecto halo*: consiste en presuponer algunas características en las personas a partir de otra que ya conocemos. Por ejemplo, si por la calle vemos comer a una persona obesa, pensamos que es glotona y comilona. Estas inferencias responden a una teoría implícita de personalidad, según la cual tendemos a percibir un conjunto de rasgos supuestamente relacionados entre sí, pero que en realidad puede que no lo estén. De esta manera, cuando observamos en un individuo alguna característica positiva, tendemos a considerar que el resto de sus características también son positivas. Análogamente ocurre con las negativas. Por ejemplo, cuando observamos que uno de nuestros alumnos viste muy bien tendemos a pensar que es muy inteligente o buena persona o divertido, cuando en realidad estos rasgos poco tienen que ver con el que hemos observado. Un claro ejemplo del efecto halo se produce en el estudio de Gross, Lakey, Edinger, Orehek y Heffron (2009) sobre evaluación del profesorado, en el que los gustos personales sobre la materia de la clase se relacionaron de manera significativa con la percepción del profesor.
2. La *analogía proyectiva*: se produce cuando tendemos a percibir como semejantes a dos personas parecidas en algún aspecto concreto, aunque estos rasgos no estén contrastados.
3. Los *estereotipos*: tendencia a percibir a una persona basándose en rasgos que caracterizan a un determinado grupo so-

cial. Por ejemplo, podemos percibir a una persona como juerguista por el mero hecho de ser andaluz o tacaño por ser catalán. No podemos olvidar que en los estereotipos se incluyen varios tipos de características que pueden ser positivas o negativas, que algunos de ellos reflejan con precisión las diferencias reales entre los grupos, aunque de forma exagerada, y que otros son completamente inexactos (Smith y Mackie, 1997). No obstante, en el tema dedicado a los estereotipos abundaremos sobre ellos, las controversias, teorías, funciones, etc.

4. *Teorías implícitas de la personalidad*: creencias que cada uno de nosotros tiene acerca del ser humano en general, especialmente en relación con la frecuencia y variabilidad de un determinado rasgo de personalidad. Es como si jugáramos a ser psicólogos catalogando diferentes tipos de personalidades. En definitiva, es la suma de las hipótesis y expectativas acumuladas sobre cómo se organizan los atributos y rasgos de la otra persona (Echebarría y Villarreal, 1991).

A veces, la percepción de la personalidad de otros no es del todo veraz, pudiendo verse sesgada. Uno de esos sesgos que podríamos destacar aquí es el sesgo de correspondencia o *error fundamental de atribución*. Éste proviene de la realización de una heteroatribución interna injustificada (Jones y Harris, 1967). Es decir, cuando una inferencia de correspondencia (justificable o no) sucede a la interpretación inicial de la conducta, está completa una primera impresión (Gilbert, 1989; Gilbert, Krull y Malone, 1990; Trope, 1986). Por eso, la tendencia a extraer inferencias correspondientes incluso cuando no se justifican o existen otras posibilidades causas de la conducta, se conoce como sesgo de correspondencia o *error fundamental de atribución* (Smith y Mackie, 1997).

Nos interesa detenernos algo más en el análisis de las teorías implícitas de la personalidad o

las formas en que se organizan las ideas y creencias de las personas en relación con algún aspecto concreto de su mundo social, dado que afectan sobremanera al proceso sobre el cual los perceptores se forman impresiones sobre los otros (McConnell, 2001).

El término *teorías implícitas de la personalidad* tiene dos acepciones básicas: la primera, según la definición más general, designa a aquellas creencias que cada uno de nosotros tiene acerca del ser humano en general, especialmente en relación con la frecuencia y variabilidad de un determinado rasgo de personalidad; la segunda, según la definición más específica, está formada por las creencias acerca de qué rasgos o características de las personas suelen aparecer unidas, es decir, ocurren conjuntamente.

Las llamamos *teorías* porque son juicios con cierta coherencia interna, y son *implícitas* porque generalmente las personas no son conscientes de ellas, ni se proponen validarlas de forma intencional. Una consecuencia importante de esta característica es que, al no estar formuladas explícitamente, su veracidad o falsedad no suele ser puesta a prueba y el individuo las continúa utilizando, tendiendo a fijarse en los datos de la realidad que confirman sus «teorías» más que en los que las niegan o cuestionan. De esta forma, contribuyen a que surja el fenómeno de la llamada *profecía autocumplida*, estudiada por Rosenthal y Jacobson (1968), fenómeno cuya muestra más representativa podemos encontrar en la obra de George Bernard Shaw *Pigmalión*. Por último, decimos que son *de la personalidad* porque su contenido está conformado principalmente por características personales o rasgos de personalidad (Grau y Agut, 2002).

Las teorías implícitas de personalidad son idiosincráticas, es decir, que cada individuo las desarrolla a lo largo de su vida como fruto de su experiencia. Además, tienen una de sus principales razones de ser en la necesidad que tenemos de estructurar, dotar de orden y significado nuestras percepciones de la realidad, y de hacerlo de la forma más simple posible (Moya, 1995).

Sobre la percepción de personalidad también se han hecho innumerables estudios:

- Por ejemplo, Pedabody (1979) demuestra que las personas juzgamos a los demás por el contenido descriptivo de sus rasgos más que por el tono evaluativo que conllevan, sobre todo cuando las relaciones descriptivas son fuertes y las evaluativas débiles.
- Humphrey (1985) realiza una curiosa investigación sobre el sesgo de correspondencia en el lugar de trabajo y encuentra que a las personas que han desarrollado el papel de dirigentes se les asignaban cualidades como firmes o decididos, que eran unos líderes natos, mientras que respecto a los que ejecutaron roles típicos administrativos no se les asignaban estas características (nótese que ambos roles fueron asignados al azar entre los sujetos participantes en el experimento). Por tanto, si los demás ven en nosotros características de acuerdo con nuestras conductas, podemos quedar atrapados en nuestro propio rol, por lo que existe poca probabilidad que a un eficiente secretario lleguen a asignársele funciones típicas de un director general.
- Rodríguez-Bailón y Moya (2002) encuentran que en los subordinados la percepción de ilegitimidad en la falta de poder tiene consecuencias sobre la percepción de la personalidad de los superiores. En este caso, el perceptor subordinado que percibe su posición como injusta tiende a basar las características de la personalidad de su superior en rasgos contraestereotípicos negativos más que en informaciones estereotípicas negativas, lo cual puede tener sus implicaciones en la motivación de los subordinados y en el mantenimiento o cambio de la estructura social a la que pertenecen.

Para concluir este apartado es preciso hacer referencia a la formación de primeras impresio-

nes, dedicando para ello unas líneas a los paradigmas de investigación. En la investigación sobre percepción de personas, el perceptor suele tener un papel pasivo, pues no ejerce control alguno sobre la información que recibe, lo cual contrasta con lo que ocurre en la realidad cuando tenemos que seleccionar el tipo y cantidad de información que recibimos. Un reciente estudio (Theodoridou, Rowe, Penton-Voak y Rogers, 2009) que tomó como base la información sobre personas en Facebook, demostró que cuando el perceptor desempeñó un papel pasivo respecto a la información que recibía mostraba mayor confianza (aunque no mayor precisión) y facilidad en sus juicios que los activos. También les gustaron más los percibidos que a los perceptores activos. Por ello, es necesario tender a realizar investigaciones cuyo diseño se acerque más a lo que efectivamente ocurre en la realidad.

5. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA PERCEPCIÓN DE PERSONAS

Los procesos de percepción de personas y de objetos están sujetos a variables de caracteres biológicos y sociales. Como muestra de esto, un reciente estudio (Waggoner, Smith y Collins, 2009) demuestra cómo la administración de oxitocina (neuropéptido implicado en el desarrollo y mantenimiento de conductas de apego en los seres humanos) aumentaron los juicios sobre confiabilidad y atractivo de personas de ambos sexos. Pero también es evidente que el proceso de percepción no ocurre en el vacío social, sino que se desarrolla en un contexto dinámico de interacción. De este modo podemos afirmar que percepción social e interacción son inseparables. Por esto, al hablar de los factores implicados en la percepción de personas vamos a considerar los tres polos de la interacción, en concreto el perceptor, la persona percibida y el contenido de la percepción.

5.1. El perceptor

Respecto al perceptor, destacamos en primer lugar las *metas, objetivos o motivaciones* que posee (Fiske y Neuberg, 1990; Hilton y Darley, 1991; Jones y Thibaut, 1958).

Las metas que una persona tiene al percibir a otra modelan el procesamiento de la información y el tipo de información que busca. Hemos de considerar tres tipos de metas en la percepción que pueden favorecer un procesamiento minucioso de la información o una categorización casi automática del otro (Jones y Thibaut, 1958):

- a) Probar o confirmar los propios valores o creencias.
- b) Comprender al otro y su conducta.
- c) Comprender si la conducta del otro se ajusta a alguna regla.

Expectativas del perceptor (Jones y Thibaut, 1958). El resultado del proceso perceptivo variará si el perceptor posee expectativas basadas en la categoría a la que pertenece la persona percibida; por ejemplo, si es hombre o mujer o si se centra en el estímulo concreto. Es decir, enfatiza aquellas características que definen a la persona como singular.

Las primeras expectativas corresponden a los estereotipos, por lo que si aprendemos que determinados grupos tienen ciertas características, éstas serán atribuidas a personas pertenecientes a esos grupos. Las segundas se caracterizan por el conocimiento que se tiene de la persona percibida proveniente de la observación directa, de la información que la propia persona percibida revela o bien de una tercera persona.

Existen otros factores más específicos, como pueden ser protegernos de éstos (defensa perceptiva, alto umbral de reconocimiento para aquellos estímulos que pueden significar algún grado de amenaza) y que prestemos atención a estímulos apreciados y necesarios (perspicacia percep-

tiva, bajo umbral de reconocimiento para aquellos estímulos que pueden reportarnos beneficios, etcétera):

1. La *familiaridad con el estímulo*, que favorece, en general, una percepción más exacta y conduce a percepciones más complejas.
2. El *valor del estímulo*, demostrado por el comentado experimento de Bruner y Goodman (1947). Genera dos fenómenos, la acentuación perceptiva (distorsión perceptiva en que se encuentra aumentado el valor de un objeto en función de su valor subjetivo) y el efecto halo (alude a la generalización de un rasgo positivo o negativo de la persona percibida al estímulo en su conjunto). Osgood y cols. (1957) han encontrado, mediante diferencial semántico, que con tres dimensiones se pueden explicar la mayoría de las calificaciones: bueno-malo, fuerte-débil y activo-pasivo. Kim y Rosemberg (1980) muestran cómo la dimensión evaluativa aparece en todas las teorías implícitas de sus sujetos experimentales.
3. El *significado emotivo del estímulo*, que depende del poder del estímulo para proporcionarnos consecuencias positivas o negativas. Hace que estemos alerta ante estímulos negativos.
4. La *experiencia* con cierto tipo de rasgos nos permite percepciones más exactas, pues se evalúa mejor la información (Dawson, Zeitz y Wright, 1989).

5.2. La persona percibida

La persona percibida también juega un papel importante en el proceso perceptivo. Ésta intentará manejar la impresión que nos formemos de ella para que el resultado de la percepción le sea favorable (Schlenker y Weigold, 1992). En defini-

tiva, los objetivos del manejo de las impresiones son:

1. *Aprobación social*: es uno de los objetivos fundamentales en el manejo de la impresión.
2. Motivaciones particulares:
 - a) *Autoensalzamiento*: sirve para mantener o incrementar la autoestima y presentar una imagen idealizada de nosotros ante los demás (Schlenker, 1980).
 - b) *Autoconsistencia*: consiste en validar nuestras creencias con respecto a nosotros mismos.
 - c) *Autoverificación*: supone usar al perceptor para aprender sobre nosotros mismos la observación diagnóstica del otro.

5.3. El contenido de la percepción

Es importante tener en cuenta estas variables, ya que tanto la forma de interactuar como de percibir varía en función de los objetivos y de la situación.

1. *Efectos de orden* de presentación de la información. Estos efectos tienen un carácter muy intuitivo. Tratamos de averiguar en qué medida influye el que un rasgo aparezca al principio o al final de la serie de características que describen a la persona en el proceso perceptivo. Esto da lugar a los efectos de primacía y de recencia.
 - a) *Efecto primacía*: según éste, la información que recibimos en primer lugar dominará la percepción. Se ha observado que la influencia ejercida por las primeras impresiones es fuerte y tiende a permanecer. Este efecto se puede explicar desde el modelo de

tendencia relacional de Asch (1946) y por los modelos de combinación lineal formulados por Anderson (1965). Según Asch, el primer rasgo mostrado es el que condiciona al resto. Anderson afirma que el primer rasgo tiene mayor peso que los siguientes. No obstante, los postulados de Asch han sido rebatidos por dos hipótesis: 1) hipótesis de la desestimación o del descuento, que plantea que los rasgos finales pueden ser ignorados si son inconsistentes con los presentados al principio, y 2) el cansancio, aburrimiento o fatiga hacen que el perceptor no atienda adecuadamente a los estímulos posteriores, provocando que éstos tengan un menor impacto.

Desde la cognición social, este efecto se interpreta como que los primeros estímulos nos sirven para hacernos un esquema de la otra persona, a partir del cual interpretaremos las siguientes informaciones (Brewer, 1988; Lindsay y Norman, 1977). Las investigaciones han puesto de manifiesto que para que surja el efecto primacía, los rasgos mostrados al principio deben poseer una serie de características: claridad, concreción, relevancia para la interacción o para el juicio a realizar por el perceptor y capacidad para implicar al perceptor.

- b) *Efecto recencia*: la última información recibida dominará la percepción. Se presenta cuando la información reciente es más viva y fácil de recordar y cuando se pide recordar toda la información o justificar nuestra impresión. De otro modo dominará el efecto de primacía (Tetlock, 1983; Tetlock y Kim, 1978).

2. *Tono evaluativo* de los elementos de la información: la información negativa tiene un peso mayor en nuestras percepciones que la positiva, de forma que una primera impresión negativa es mucho más difícil de modificar que una primera impresión positiva. Esto se explica porque la información negativa nos supone una mayor amenaza. Es más informativa; es decir, si procuramos dejar en los demás una buena impresión, lo positivo no informa mucho de nosotros y lo negativo es menos habitual, de forma que su impacto es mayor (Rosemberg, Nelson y Vivecananthan, 1968).
3. *Información única y redundante*: la información única tiene un peso mayor que la redundante, la inusual o la contradictoria. Taylor y Fiske (Taylor y Fiske, 1978) postulan que cualquier estímulo vivido como preponderante en una determinada situación organizará a todos los estímulos, siendo la causa de los comportamientos de los demás. Es lo que conocemos como *saliencia perceptiva*; es decir, la baja saliencia de determinadas características físicas o la presencia de conductas extrañas hace que las personas destaquen más (Echebarría y Villarreal, 1991). Este fenómeno está muy relacionado con el de la *correlación ilusoria*, al relacionarse la infrecuencia de estas informaciones a otros atributos también infrecuentes (Hamilton y Gifford, 1976).
4. *Contenido de la información*: en la interacción las personas nos centramos más en la apariencia física, en la conducta, en los rasgos de personalidad, en las relaciones, en el contexto y en los objetivos. El perceptor centrará su atención en el aspecto que considere más eficaz.
5. *Carácter ambiguo de la información*: los rasgos ambiguos tienen menor impacto que los claros, pues éstos son más visibles,

más fáciles de confirmar y más concretos (Moya, 1995).

6. CONSECUENCIAS DE LA FORMACIÓN DE IMPRESIONES Y DE LA PERCEPCIÓN DE PERSONAS

Según Worchel (2002), cuando hemos formado nuestras impresiones acerca de los demás estamos expuestos a predisposiciones que ocurren cuando ciertas ideas se activan por su uso frecuente o reciente. Cuando se nos predispone con una información de tal modo que está en nuestra mente, ésta influye en nuestro recuerdo del comportamiento de los demás. Al hacer inferencias sobre los otros cometemos muchos errores, tales como la emisión de juicios sobre otras personas o desaprovechar o ignorar los datos de la línea base en la búsqueda de una información coherente para nuestras impresiones.

Las impresiones que nos formamos de los demás tienen implicaciones para la forma en que éstos actúan. Como vimos anteriormente, Rosenthal y Jacobson (1968) se encuentran entre los investigadores que han probado el efecto de las expectativas, o profecía autocumplida. En sus investigaciones, escolares cuyos profesores esperaban que se desarrollaran bien tuvieron un mayor rendimiento que los alumnos que no despertaron grandes expectativas en sus maestros.

6.1. Juicios sobre el individuo

Una vez que nos hemos formado una impresión sobre un individuo, emitimos un juicio sobre éste, bien sea simple o complejo.

Miles de personas observan *realities* televisivos donde los participantes discuten sobre un tema determinado. Decidimos quién lleva razón en función de lo que percibimos y recordamos acerca de estos debates y de la información que conseguimos de otras fuentes. Las investigaciones

sobre cognición social centradas en las inferencias pretenden comprender los mecanismos sobre cómo reunimos los datos dispersos y formamos juicios completos. Algunos estudios constatan que los seres humanos somos básicamente irracionales y que hacemos juicios pobres, o que razonamos con poco sentido común (Fiske y Taylor, 1991; Markus y Zajonc, 1985; Nisbett y Ross, 1980), e ilustran errores y atajos que tomamos al hacer inferencias, resultado de seguir formas de pensar que funcionan bien en la mayoría de los casos pero que, sin embargo, a veces no son apropiadas y las consecuencias llegan a ser graves.

Los juicios sobre los demás implican tanto ejemplos concretos de conductas que los otros han llevado a cabo y que son coherentes con un determinado rasgo, como resúmenes extraídos de observaciones repetidas de la conducta de los demás (Smith y Zarate, 1992).

Baron y Byrne (1998) llaman la atención sobre un principio básico de la cognición social: en general, gastamos *la menor cantidad de esfuerzo* posible en pensar acerca de otras personas y acerca del mundo social. Atendiendo a este ahorro de esfuerzo mental, las personas configuramos nuestros juicios sobre los demás mediante la *representatividad* o bien mediante la *disponibilidad* de la información que ya poseemos en base a nuestras impresiones.

La representatividad es un juicio sobre la base de una regla elemental: cuanto más semejante es un individuo a los miembros típicos de un grupo determinado, más probable es que pertenezca a este grupo (Baron y Byrne, 1998).

En el caso de la disponibilidad, resulta más fácil recordar aquellos elementos de un grupo, categoría o hecho que tendemos a juzgar como frecuentes e importantes; es decir, los acontecimientos u objetos que son más comunes son más fácilmente recuperables de la memoria que aquellos que son menos comunes. Sin embargo, el hecho de que la información sea fácil de recordar no garantiza que sea más importante o más común (Schwarz, Bless y Bohner, 1991).

6.2. La búsqueda de información coherente

Los estudios evidencian que muchas veces ignoramos la información general disponible sobre alguien y prestamos atención a casos concretos. Ginossar y Trope (1987), en un estudio, contaron a los sujetos que yendo en taxi habían tenido un accidente nocturno. Uno de los testigos dijo que creía que la carrocería era amarilla. También se les informó de que el 85 por 100 de los taxis de la ciudad eran blancos y el 15 por 100 amarillos. La mayoría de los sujetos dieron importancia a la información dada por el testigo y conjeturaron que el taxi era amarillo e ignoraron la información de línea base, que indicaba que lo más probable es que fuera blanco. No obstante, es verdad que, a menos que el perceptor sea consciente de las alternativas posibles, hacer preguntas diagnósticas adecuadas es difícil (Ginossar y Trope, 1987; Higgins y Bargh, 1987).

No obstante, hay momentos en que aprovechamos la línea base. Por ejemplo, en el estudio citado más arriba, cuando se dijo a los sujetos que el 85 por 100 de los taxis que sufrían accidentes en la ciudad eran blancos, utilizaron ese dato como base de información coherente (Ginossar y Trope, 1987). Este hecho ocurre sobre todo si nos inducen a razonar de forma «científica», o cuando nos damos cuenta de la pertinencia de esos datos para conseguir nuestros objetivos (Zukier y Pepitone, 1984).

Por otra parte, en la búsqueda de información coherente sobre alguien podemos encontrarnos con datos incoherentes y contradictorios sobre esa persona, lo cual desafía nuestra opinión de cómo es. Asch y Zukier (1984) encontraron que los sujetos de su estudio integraban cognitivamente rasgos contradictorios e incoherentes sobre una supuesta persona presentada como estímulo.

La integración de la información incoherente requiere bastante esfuerzo cognitivo. Es probable que las personas realicen este esfuerzo sólo cuando estén motivadas para crear o mantener una

impresión coherente, cuando tengan tiempo y recursos suficientes de procesamiento para dedicarse a la tarea (Srull, Lichtenstein y Rothbart, 1985) y cuando no tengan una información sumamente compleja sobre mucha gente o muchos rasgos (Wyer y Srull, 1989). Si decidimos hacer ese esfuerzo integrador, cuando las conductas inesperadas puedan ser atribuibles a factores coyunturales, la impresión inicial puede mantenerse intacta (Crocker, Hannah y Weber, 1983).

6.3. La profecía autocumplida

Una vez que nos formamos una impresión sobre una persona, nuestras expectativas a menudo nos conducen a comportarnos de tal modo que se producen conductas que confirman las expectativas. La profecía autocumplida es el proceso por el cual las expectativas que una persona tiene acerca de otra se hacen realidad, al observar conductas que las confirman (Smith y Mackie, 1997).

Cuando nos formamos impresiones de los demás actuamos para que éstas se perpetúen. En el estudio de Kelley (1950) del profesor invitado cálido o distante, podemos observar que cuando los estudiantes pensaban que el profesor era frío se comportaban de forma distante con él. Si el profesor no hubiera formado parte de la investigación, la frialdad del alumnado habría estimulado en él una conducta que corroboraría las impresiones de los alumnos.

Rosenthal y Jacobson (1968) dijeron a los sujetos experimentales, profesores de primaria, que cabría esperar que algunos de los niños de sus clases exhibieran aumentos radicales en su rendimiento escolar. Alrededor de una tercera parte del alumnado fue elegido al azar y designado como «brillantes». Al final del curso se midió el cociente intelectual (CI) de los alumnos. Los que fueron designados como brillantes evidenciaron un aumento considerable en sus CI. Este tipo de investigaciones nos recuerda el dilema de la ética en la investigación en Psicología, ya que ese aumen-

to del CI se produjo en unos cuantos «elegidos» y no en los otros.

Pese a las críticas de este trabajo, las investigaciones más recientes exponen que aunque estos efectos están presentes, no son muy significativos, salvo en el caso de grupos estigmatizados y de baja condición, en los cuales sí se muestran considerablemente los efectos de las expectativas negativas (Jussim, Nelson, Manis y Soffin, 1995).

Los factores que producen los efectos de las expectativas son cuatro (Harris y Rosenthal, 1985):

1. *El ambiente*: en este tipo de investigaciones realizadas (Harris y Rosenthal no realizan un estudio experimental, sino un meta-análisis), los profesores que proporcionan un ambiente más cordial para los estudiantes creen que se desenvolverán mejor.
2. *Retroalimentación*: los profesores dan una retroalimentación más detallada y cuidadosa a los estudiantes en los que más confían.
3. *Información*: el profesorado da más información sobre los materiales de aprendizaje.
4. *Expectativas*: los estudiantes sobre los que hay mejores expectativas tienen más oportunidades de mostrar sus resultados.

La clave para que las expectativas se conviertan en profecías autocumplidas está en las metas del que percibe y del percibido. Si como individuos perceptores tenemos la meta de descubrir si las personas que tratamos tienen las características que esperamos, encontraremos que nuestras expectativas eran incorrectas y las modificaremos (Darley, Fleming, Hilton y Swann, 1988); de esta forma, si nos relacionamos sólo con el fin de formarnos una impresión fiel, aunque tengamos expectativas negativas es menos probable que nos comportemos de forma que estimulemos una actitud negativa de la otra persona.

Como expresaron Darley y Fazio (1980), la profecía autocumplida es sólo uno de los resultados posibles de nuestro trato social cotidiano. Sin embargo, es un fenómeno intrigante, porque los individuos rara vez son conscientes de que las expectativas propias han influido sustancialmente en el comportamiento del otro. El potencial para los equívocos y la perpetuación de los prejuicios entre los participantes sociales es grande.

Hilton y Darley (1991) mostraron que la gente es consciente de las expectativas desfavorables que los demás tienen de ella. De aquí se deduce que la profecía de la autorrealización afecta particularmente a las personas con baja autoestima y autorreferentes, pues son más propensas a ser moldeadas por las expectativas de los demás. Por tanto, concluimos con que la confianza en nuestros propios puntos de vista puede actuar como escudo, protegiéndonos del impacto de las expectativas de los demás.

7. PERCEPCIÓN DE CAUSALIDAD: LA ATRIBUCIÓN CAUSAL

Además de percibir e interpretar las características y conductas de los otros, usualmente queremos ir más allá, conocer sus rasgos permanentes, comprender las causas de su conducta y por qué actúan como lo hacen. Buscamos explicaciones para las conductas, tanto para las nuestras como las de los demás, atribuyendo causas internas o externas. De esta forma, podemos predecir y controlar nuestro entorno. El proceso a través del cual buscamos tal información es conocido como *atribución*. Atribuir significa que la persona A explica por qué B hace determinado comportamiento y A se comportará en función de la atribución hecha. La explicación dada por A puede no ser el motivo que impulsó a B a ejecutar el comportamiento.

Necesitamos encontrar causas para todo. Nuestra conducta y la relación con nuestro entorno dependerán de las atribuciones causales que

hagamos. La atribución causal es una explicación de «por qué» alguien ha hecho algo. Es un proceso muy individual y circunstancial (depende del estado del observador, de las características de la situación, de la relación con el que ha realizado el comportamiento, etc.); es muy rápida y es la actividad cognitiva que más efectuamos a lo largo del día.

La atribución causal ha sido un tema de gran interés en la Psicología Social moderna, a partir de los años setenta, de tal manera que a partir de los años ochenta se estimaba que existían unos 1.000 artículos dedicados al tema (Sabini, 1992). Sus inicios se remontan hasta el trabajo pionero de Heider (1958). Este autor trabajaba en el concepto «sentido común», definido como un pensamiento colectivo de aquello que parece obvio. En este pensamiento encontró que uno de los ejes eran las explicaciones causales (atribuciones). Los procesos inferenciales que nos permiten comprender las propiedades de los objetos a partir de sus movimientos y apariencia, son los mismos que nos permiten conocer las características (disposiciones) de las personas a través de sus actos. Estas características son relativamente duraderas en el tiempo y determinan el comportamiento. Para Heider, el proceso atributivo comienza con la observación de una conducta y finaliza cuando el observador cree encontrar la causa que la produjo. Heider dividió las causas de acción en dos tipos: personales (duraderas e internas) y ambientales (temporales o externas). El perceptor deberá decidir, tras la observación de una conducta, si ésta es debida a un factor personal (la conducta es posible para el actor —capacidad— y quiere realizarla —motivación—). A su vez, la capacidad depende de las habilidades del actor y de las influencias del ambiente. La motivación del actor depende de sus intenciones y su esfuerzo.

Otro autor, Weiner, relaciona las atribuciones causales con las emociones y propuso la utilización de algunas causas básicas a las cuales se atribuyen los resultados de éxito o fracaso al realizar una tarea, tales como: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y azar (De la Coleta, 1990). No

obstante, pueden aparecer como causas otros factores, como cansancio, enfermedad o influencia de otras personas. Esta teoría relaciona las expectativas para el futuro con la estabilidad de las atribuciones realizadas, de modo que atribuciones más estables sostienen las expectativas de obtener el mismo resultado en el futuro, mientras que las atribuciones más inestables producen cambios de las expectativas sobre el resultado futuro (principio de expectativa). Este estudio verifica la validez de este principio en una situación de logro escolar real, no de laboratorio y con estudiantes españoles, lo cual es una aportación a la validez transcultural del principio.

Weiner propone tres dimensiones causales principales:

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

Weiner ratifica el cambio de expectativas como la variable más relevante para medir las expectativas, en tanto que se confirma la relevancia de la dimensión causal de estabilidad, como variable independiente, mejor que lugar de causalidad o controlabilidad.

Así, podemos clasificar cada una de las causas básicas en:

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

Posteriormente, Abramson, Seligman y Teasdale (1978) sustituyen la dimensión de controlabilidad por la de globalidad-especificidad. Ésta se refiere a si la causa postulada para un resultado (en este caso negativo) afecta a una gama de situaciones (global) o si únicamente afecta una situación particular (específica). De acuerdo con esto, en el estilo atribucional asociado a la depresión se atribuyen los resultados negativos a causas internas, estables y globales (Mercado, García, Fernández y Gómez, 1993).

7.1. Teorías sobre atribución causal

Otros investigadores han propuesto distintas teorías para explicar cómo se produce la causalidad. Nos centraremos en las dos que más han influido: la teoría de la inferencia correspondiente de Jones y Davis y el modelo de covariación de Kelley.

Teoría de la inferencia correspondiente de Jones y Davis

Formulada por Jones y Davis en 1965, estudia las heteroatribuciones causales internas (inferencias correspondientes). Estos autores se preguntan cómo tomamos decisiones sobre la base de las acciones manifiestas por otros. Lo que podría parecer una tarea simple, se complica debido a que muchas veces la actuación de las personas es más abocada por factores externos que por el reflejo de rasgos o preferencias. Por ejemplo, si observamos que una cajera no acepta un cheque bancario de un cliente, ¿significa esto que la ca-

jera es desconfiada de los extraños? No necesariamente. Ella puede estar simplemente obedeciendo reglas estrictas de la empresa respecto al pago de las mercaderías. De hecho, ella puede ser una persona muy confiada que experimenta gran incomodidad en tales ocasiones. En situaciones como ésta (que son extremadamente comunes) puede ser completamente erróneo usar la conducta de los otros como una guía para sus rasgos o motivos reales.

Así pues, los autores proponen que, cuando observamos un comportamiento, también observemos las múltiples consecuencias que puede tener ese comportamiento. Por ello, en la atribución se selecciona una parte de la información y, además, suponemos o inferimos que la persona conoce las consecuencias de aquella acción y que tiene la capacidad para realizarla o evitarla. Es decir, inferimos cómo es la persona y cuáles son sus disposiciones internas, así como sus características de personalidad.

En suma, de acuerdo con la teoría propuesta por Jones y Davis, estamos más inclinados a concluir que la conducta de otros refleja sus rasgos estables (es decir, es más probable que logremos inferencias correspondientes o precisas acerca de ellos) cuando esa conducta ocurre por elección, produce efectos distintivos, no comunes y es baja en deseabilidad social (Baron y Byrne, 1998).

Modelo de covariación de Kelley (1967)

Para Kelley, la causa de conducta o acción será atribuida a la persona que realiza la acción, sobre el objeto que recae la acción o a las circunstancias que la rodean, dependiendo de tres factores fundamentales:

- a) *Distintividad*: si la persona se comporta igual o distintamente ante otras situaciones.
- b) *Consensualidad*: si la persona se comporta igual o distintamente que el resto ante una igual situación.

- c) **Consistencia:** si la persona se comporta igual o distintamente ante la misma situación en distintos momentos.

Según este modelo, dependiendo de la presencia o ausencia de cada factor, la explicación causal se atribuye distintamente: o a la persona (alta consistencia, baja distintividad y consensualidad), o a las circunstancias (baja consistencia, alta distintividad y baja consensualidad) o sobre el objeto (alta consistencia, alta distintividad y alta consensualidad).

Obviamente, son numerosas las posibles causas específicas que subyacen en la conducta de otros. Para decidir qué tipo de atribución causal hacer, las personas buscan posibles causas que covaríen de una manera única con el evento, resultando elegida aquella que está presente cuando sucede la conducta y que está ausente cuando no ocurre dicha conducta.

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

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

1. Cuando las personas enfrentan eventos inesperados.
2. Cuando ellas enfrentan resultados o eventos desagradables (Baron y Byrne, 1998).

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

En resumen, podemos concluir que es muy fácil juzgar a las personas sin antes saber el trasfondo de sus éxitos o fracasos. Por tanto, las teorías de la atribución nos abren una ventana para que, antes de juzgar, dediquemos un momento de nuestro tiempo para pensar qué nos hace actuar de una concreta manera.

7.2. Errores y sesgos atribucionales

Se ha dedicado mucha investigación a conocer cómo las personas, al hacer atribuciones, se «desvían» de lo postulado por los modelos. Así, por ejemplo, se ha encontrado que muchas veces las personas no utilizan el principio de covariación y que no consideran la información de consenso, sobrevalorando sus propias expectativas (Echeburúa, 1994). Por ello se han descrito varios tipos de sesgos atribucionales, o tendencias sistemáticas a realizar determinados tipos de atribuciones y, por tanto, a desviarse de lo que plantean los modelos normativos.

El error fundamental de la atribución

Hace referencia a la tendencia a explicar las acciones de otros en términos de causas disposicio-

nales (internas), más que de causas situacionales (externas). Consiste en atribuir la conducta de otra persona a sus propias características o cualidades, prestando muy poca atención a los diversos factores situacionales que podrían haber influido en su conducta. Esta tendencia a sobrestimar las causas disposicionales y subestimar las situacionales puede derivar del hecho que cuando observamos la conducta de otro nos focalizamos en sus acciones, y no en el contexto en el cual ellas ocurren.

Existe evidencia que revela que esta tendencia a atribuir las acciones de otros a causas disposicionales se debilita con el transcurso del tiempo (Echebarría, 1994). Además, hay ocasiones en que los individuos no presentan esta tendencia a sobrestimar los factores internos en la conducta de los otros, como sucede por ejemplo cuando la conducta del otro es inconsistente con su conducta pasada, o cuando se hace al sujeto centrar su atención sobre la situación o el contexto de la conducta. Por ello, al parecer el llamado error fundamental tendría un alcance menos general de lo que antes se pensaba (Arcuri, 1988).

Las diferencias actor-observador

Cuando somos actores, tendemos a hacer atribuciones en términos de factores externos o ambientales, mientras que cuando nos comportamos como observadores tendemos a realizar atribuciones internas, disposicionales. Jones y Nisbett fueron los primeros en llamar la atención en 1972 sobre las diferencias que existen en la forma en que pensamos acerca de nuestras propias acciones, y la forma en que pensamos acerca de las acciones de otros. Esta asimetría en el pensamiento se conoce como la diferencia actor-observador en la atribución (Sabini, 1992).

Esta diferencia entre actor y observador es sistemática y obedece a factores informativos, perceptivos y motivacionales. Por un lado, el observador desconoce a menudo si la conducta observada es representativa o excepcional; por otro, el actor sabe si ha reaccionado de manera similar

o diferente en situaciones equivalentes en el pasado. Desde el punto de vista perceptivo, existen diferencias en la saliencia relativa de la conducta y la situación, ya que para el actor lo saliente es la situación, debido a que tiene que actuar frente a ella, mientras que para el observador lo saliente o lo que atrae la atención es la conducta. Además, existe una clara diferencia motivacional, ya que una atribución externa le permite al actor no asumir toda la responsabilidad que podría derivarse de efectos poco apropiados, algo que no estaría presente en el observador (Morales, 1994).

Sesgo a favor de uno mismo (*self-serving*)

Hace referencia a la tendencia a atribuir los resultados positivos propios a causas internas y los resultados negativos a causas externas. Las personas pueden verse a sí mismas como responsables del éxito, pero no del fracaso, debido a factores primariamente cognitivos. Además, es más probable que esperemos tener éxito, y se ha visto que también es más probable que los resultados esperados sean atribuidos más a causas internas que externas (Sabini, 1992). Además, este sesgo deriva de la necesidad de proteger y reforzar la autoestima. En relación a esto, se podrían distinguir dos subtipos de sesgo a favor de uno mismo: sesgo ego-protector y sesgo ego-reforzante. El primero se refiere a la negación de la responsabilidad por los resultados negativos, mientras que el segundo se referiría a la asunción de responsabilidad por los éxitos, teniendo ambos como función mantener niveles altos de autoestima y buscar la aprobación social (Echebarría, 1994).

En consecuencia, este sesgo a favor de uno mismo está determinado por factores tanto motivacionales como cognitivos (Baron y Byrne, 1998). Puede haber algunas ocasiones en que las personas hacen atribuciones sesgadas debido a su deseo de verse a sí mismas positivamente, pero también existirían muchas ocasiones en que un sesgo a favor de uno mismo puede ser el resultado de factores puramente cognitivos (Sabini, 1992).

Falso consenso o sesgo egocéntrico

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

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

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

Otra posible explicación sería que nuestra propia evaluación de la situación es obviamente más fácilmente recordada que otras evaluaciones y, por tanto, es más *accesible* (Ross y Sicoly, 1979).

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

Las actitudes en las relaciones interpersonales

4

JOSÉ MANUEL GUERRA DE LOS SANTOS
JOSÉ ANTONIO CANTILLO GALINDO

1. Introducción.
2. Concepto de actitud.
3. Funciones de las actitudes.
4. Cambio de actitudes.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto «actitud» ha sido remarcado desde hace más de 80 años como uno de los ejes fundamentales de la Psicología Social. Allport lo definía en 1935 como el concepto distintivo e indispensable de la Psicología Social contemporánea, y su importancia ha sido remarcada desde entonces por numerosos autores.

Este interés no ha estado exento de cambios de tendencia a la hora de abordar tanto su estudio como su medición. Así, las actitudes han sido descritas en algunos momentos como constructos hipotéticos y otras veces como elementos reales (e.g., Krosnick, Judd y Wittenbrink, 2005), en ocasiones como conscientes y en otras como inconscientes (e.g., Greenwald y Banaji, 1995), como reacciones conductuales, cognitivas y/o emocionales (e.g., Zanna y Rempel, 1988).

A pesar de estas variaciones, a través de los años no ha decaído el interés por su estudio ni la convicción de que las actitudes pueden ser medidas. Esta idea, que ya postuló Thurstone (1928), ha sufrido modificaciones en cuanto a los instrumentos o enfoques que se pueden utilizar, como veremos a lo largo de este capítulo, pero no ha sido cuestionada ni abandonada en casi una década de historia de la Psicología Social.

2. CONCEPTO DE APTITUD

La palabra actitud tiene su origen en la palabra latina *aptus*, que significa «apto y preparado para la acción». Este remoto significado hace referencia a un potencial, a una dirección programada, como la de un corredor de motos antes de iniciar una carrera, con una estrategia prevista para realizar la prueba.

El concepto técnico que se emplea en psicología procede del inglés (*attitude*). Fue utilizada en la Psicología Social por primera vez a partir de un estudio realizado en 1918 por Thomas y Znaniecki sobre diferencias en el comportamiento de campesinos polacos en su país de origen y en Estados Unidos. A partir de entonces son cientos las investigaciones que se han realizado en psicología y ciencias sociales que cubren casi todos los temas sobre los que se podría expresar actitudes.

En el análisis de las diferentes definiciones, una distinción clásica ha sido diferenciar entre la concepción mentalista o conductista de la actitud. La primera orientación la considera como una disposición mental que dirige la acción del individuo hacia el objeto de la actitud (Allport, 1935; Kretch, Crutchfield y Ballachey, 1965). La visión conductista (Osgood, 1957; Fishbein, 1966) esti-

ma que la actitud constituye una respuesta hacia un objeto determinado.

Desde una perspectiva más actual, y partiendo de las definiciones aportadas en el número especial «What's an Attitude?» de la revista *Social Cognition* (2007, 25), podemos diferenciar entre visiones de las actitudes como entidades estables almacenadas en la memoria (Fazio, 2007; Petty, Briñol y DeMarree, 2007; Visser y Mirabile, 2004), frente a valoraciones más temporales construidas sobre la información existente en un momento determinado (Conrey y Smith, 2007; Gawronski y Bodenhasen, 2007; Schwarz, 2007).

Siguiendo la propuesta del equipo del profesor Richard Petty (2007), a continuación describiremos cuatro perspectivas en el abordaje del estudio de las actitudes.

2.1. Modelos unitarios

Esta es la perspectiva más clásica a la hora de abordar el estudio de las actitudes. Desde este enfoque, se postula que las actitudes están asociadas, en la memoria, a un afecto sobre un objeto determinado (e.g., Fazio, 1995; Pratkanis y Greenwald, 1989). Uno de los primeros autores en adoptar este enfoque fue Thurstone (1931), que defendía la idea de que las actitudes mostraban un afecto positivo o negativo hacia un objeto. Básicamente, si a una persona le gusta un objeto o no.

La propuesta con más aceptación en la actualidad es el modelo MODE, propuesto por Fazio (1990). Según este modelo, aquellos objetos con los que se tiene una experiencia directa, no mediatizada, dan lugar a actitudes más accesibles. Al hablar de accesibilidad nos referimos al grado de solidez con la que se establece una actitud. Así, en la medida que sea accesible, será más estable, más resistente a las críticas y a los ataques, generará mayor confianza y se activará con mayor rapidez ante la presencia o evocación del objeto sobre el que se ha formado la actitud.

El modelo MODE postula, además, que las actitudes guían la conducta mediante dos mecanismos:

- a) Mediante la activación automática de la actitud. Ante la presencia del objeto, la actitud actuará como un filtro y guía el procesamiento de la información, eliminando aquello que vaya en contra del afecto establecido y resaltando aquello que sea coherente con la actitud.
- b) Mediante el análisis de la información. En la medida en que no sea posible la activación automática, se puede realizar un análisis cuidadoso de la información disponible.

Así, por ejemplo, si una persona tiene una actitud negativa hacia el tabaco, bien consolidada, apenas se fijará en un cartel de un acto promocionado por una tabacalera, pero evaluará como negativo el patrocinio, el contenido o incluso el diseño del propio cartel. Todo ello, además, de manera automática e inconsciente para el sujeto.

2.2. Modelos duales

Desde esta perspectiva, se postula que las personas podemos tener sobre un objeto tanto una actitud explícita (conscientes, deliberadas) como una actitud implícita (inconsciente, automática), y mostrar un afecto diferente al objeto. Podemos destacar tres características de estos modelos:

- a) Las actitudes duales (implícitas y explícitas) tienen diferentes representaciones mentales (e.g., Wilson, Lindsey y Schooler, 2000). Así, cada tipo de actitud tiene un registro de memoria diferente, y puede mostrar un valor diferente. Así, por ejemplo, una persona puede tener una actitud consciente (explícita) negativa hacia el sa-

- queo de la casa de un político corrupto, pero una actitud automática (implícita) positiva hacia el mismo hecho.
- b) Ambas actitudes se adquieren por procesos cognitivos diferentes. Así, mientras las actitudes implícitas se forman por medio de procesos de condicionamiento clásico, las actitudes explícitas se forman mediante procesos proposicionales, como la evaluación cognitiva de los argumentos.
 - c) Las actitudes explícitas e implícitas se activan en contextos diferentes. De este modo, es posible que no entren en conflicto, sino que actúen en situaciones diferentes. Las actitudes implícitas guían las conductas en situaciones espontáneas, donde las personas actúan de manera impulsiva no controlada, mientras que las actitudes explícitas actúan en situaciones en las que existe un proceso reflexivo de la situación y sus consecuencias.

Como hemos visto, al analizar sus características, los modelos duales proponen la existencia de dos tipos de actitudes, que aparecen ligados a procesos cognitivos diferenciados tanto en su formación como en los contextos en los que pueden mostrar su influencia.

2.3. Modelos de proceso

Una aproximación diferente a las anteriores es la perspectiva constructivista de los modelos de proceso. Desde este enfoque se postula que las actitudes no se encuentran preestablecidas, sino que se forman para cada situación específica, en función de los sentimientos, creencias y conductas más destacadas (e.g., Schwarz y Bohner, 2001). De acuerdo con esta aproximación, la existencia de diferentes contextos determina que se produzca un acceso selectivo de la información, influyendo de este modo en la evaluación de la situación. Ante diferentes realidades

percibidas surgirán diferentes reacciones a las mismas.

Desde la perspectiva de proceso, Gawronski y Bodenhausen (2006) han propuesto su modelo de evaluación asociativo-proposicional (APE), que propone que se puede actuar negativa o positivamente hacia un objeto a partir del afecto asociado al mismo, o a partir de los pensamientos que éste pueda generar. El afecto asociado al objeto puede ser transformado en una creencia (por ejemplo, me gusta esto), que es sometida a la consistencia con otras creencias existentes. Este modelo defiende la no existencia de actitudes almacenadas, mantenidas en algún trazo de memoria, sino la presencia de afectos y creencias que servirán para expresar una valoración de la situación (Gawronski y Bodenhausen, 2007).

2.4. Modelo metacognitivo

Desde esta perspectiva se postula que las actitudes hacia los objetos permanecen en nuestra memoria, mostrando tanto una evaluación positiva como negativa. La diferencia entre ambas evaluaciones estriba en el grado en que son valorados por cada persona dichos valores. Así, por ejemplo, como se puede ver en la figura 4.1, una persona puede tener una actitud muy desfavorable a fumar si considera que no es bueno sino malo. Una persona con una valoración diferente de los atributos bueno-malo mostraría una actitud diferente a la representada.

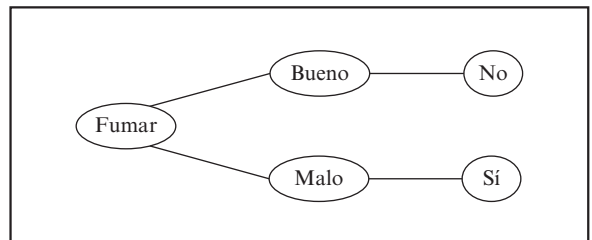


Figura 4.1.—Representación del modelo metacognitivo.

Podemos destacar tres características principales del modelo metacognitivo propuesto por Petty, Briñol y DeMarree (2007):

- a) Aunque las actitudes se encuentran vinculadas en la memoria con una fuerza determinada, su activación puede depender de diferentes factores contextuales. Así, por ejemplo, uno puede tener guardada en la memoria a largo plazo su actitud frente a las fiestas sorpresas, y reactivar dicho registro al evocar cuánto tiempo hace que no tiene una experiencia tan positiva como esa. También es posible que el contexto produzca una modificación. Así, por ejemplo, una persona puede sentir que le gusta mucho la paella, pero cuando le ofrecen un plato de paella que huele a podrido lo rechaza sin dudar.
- b) Cuando existe una actitud con valores antagónicos, tanto a favor como en contra de un objeto, y ambos son aceptados, la actitud que es recuperada y utilizada depende de varios factores. Por una parte, la experiencia más reciente (efecto de recencia), y por otra parte, si es posible discriminar entre contextos donde la vinculación sea favorable frente a contextos desfavorables. Así, por ejemplo, una persona puede tener una actitud favorable hacia vestir con prendas deportivas en casa, pero muy desfavorable si es el ámbito laboral.
- c) El principal rasgo distintivo de este modelo radica en idea de que las personas pueden etiquetar sus valoraciones, es decir, la capacidad para opinar sobre las propias valoraciones. Como se aprecia en la figura 4.1, no sólo es posible generar dos valores sobre un objeto, en este caso el hecho de fumar, sino que cada una de ellas puede ser valorada como sí-no, cierto-falso, confianza-desconfianza. Así, el valor de la asociación no radica sólo en que

se fije en la memoria, o que haya o no un contexto favorable frente a un valor contrario, sino sobre todo a que dicha tendencia, favorable o desfavorable, tenga una buena valoración por parte del sujeto.

3. FUNCIONES DE LAS ACTITUDES

Podemos diferenciar dos tipos básicos de funciones. Funciones motivacionales, que presentan las actitudes como una respuesta a las necesidades individuales o grupales, y funciones cognitivas, centradas en el papel que las actitudes tienen en el procesamiento selectivo de la información.

3.1. Funciones motivacionales

En la casi mayoría de los estudios de las actitudes se pone de manifiesto que la reacción de una persona ante una situación está en función del modo de seleccionar sus necesidades y valores propios. Las actitudes se convierten en un valor funcional para la persona, y surgen y se mantienen porque satisfacen las pautas básicas de su motivación.

Desde el trabajo clásico de Katz (1967) se han identificado cuatro funciones motivacionales básicas: la adaptativa o instrumental, defensa del yo, expresiva de valores personales y cognoscitiva del medio.

- a) Función adaptativa o instrumental. Se basa en el reconocimiento del hecho de que las personas intentan obtener las máximas gratificaciones en sus relaciones con el mundo exterior y minimizar las situaciones desagradables. Las actitudes se forman en relación con objetos específicos o personas que satisfacen las necesidades concretas del sujeto. Las actitudes nos permiten acercarnos a aquello que nos resulta deseable y alejarnos de

aquello que percibimos algo a evitar. Por tanto, son factores determinantes en la adquisición y permanencia de estas actitudes la claridad, consistencia y proximidad de los premios o castigos, por la relación que puedan tener con las metas y actividades del sujeto.

Por ejemplo, si un adolescente tiene una actitud favorable hacia el uso de las redes sociales, será muy adaptativo en el establecimiento de redes de iguales.

- b) **Función defensiva del yo.** Las personas, además de obtener el máximo rendimiento de su mundo externo, emplean gran cantidad de energía en aceptarse a sí mismas. Las actitudes sirven para proteger al individuo de los sentimientos negativos hacia sí mismo, hacia otras personas o hacia un grupo. Estos sentimientos o conductas abiertas son desviados a partir de mecanismos defensivos primarios unos, o más evolucionados otros. Por los primeros, la persona se aleja del objeto que desperta la actitud, huye de él o lo anula, manteniendo íntegra su propia identidad. En los segundos, la persona permanece en la situación, pero sus actitudes le permiten racionalizar, desviar o proyectar hacia otros objetos las tensiones suscitadas, con el fin de permanecer en equilibrio.

Estas actitudes defensivas suponen una especie de adaptación del individuo a la realidad. Todas las personas tienen actitudes defensivas, sólo que, dependiendo de sus tensiones emocionales, se utilizarán con mayor o menor profusión y diversidad.

Un ejemplo sería una actitud de rechazo hacia el uso de una vestimenta determinada que nuestra familia no aceptaría que nos pusiésemos.

- c) **Función expresiva de valores.** Se basa en la necesidad de saber quiénes somos respecto a los demás. Mientras que las ac-

titudes defensivas tienen el objetivo de ocultar la verdadera naturaleza de lo desagradable para el individuo, hay otras actitudes que tienen la función de dar a conocer los valores centrales y el tipo de persona que se cree ser. Cuando alguien expresa sus valores personales por medio de las actitudes obtiene satisfacción, en tanto en cuanto está expresando el verdadero concepto de sí mismo. La expresión de valores le sirve al sujeto no sólo para encontrar la aprobación o el reconocimiento social, sino para definir su identidad personal y adecuarla a su identidad social.

Un ejemplo sería la gente que se manifiesta en contra de los recortes presupuestarios a la universidad pública, al identificarse con los valores que representa la educación superior accesible para todos los ciudadanos.

- d) **Función cognoscitiva respecto del medio.** Las actitudes nos proporcionan patrones o marcos de referencia para buscar información, saber sobre lo que les circunda, para dar sentido a un mundo que, de lo contrario, se les presentaría como desorganizado y caótico. Necesitan patrones de referencia para comprender su medio externo, y las actitudes son un medio adecuado para proporcionárselos. Esta función vamos a verla con detalle en el siguiente apartado.

3.2. Funciones cognitivas

Diferentes autores han señalado diversas funciones de la actitudes que se relacionan con la función de organizar y estructurar lo que rodea al individuo, con la capacidad de influir en nuestra percepción, comprensión y recuerdo del mundo en el cual vivimos. Siguiendo a Ibáñez (2004), podemos diferenciar cuatro funciones cognitivas:

procesamiento de la información, investigación activa, percepción y recuerdos relevantes.

- a) Procesamiento de la información. Las actitudes pueden funcionar como un marco de referencia con el cual interpretar la realidad que nos rodea en cada momento. Funcionan como esquemas con los que representar conocimiento de manera organizada sobre un concepto abstracto o un estímulo real, e influir en la percepción, en la memoria y en la inferencia. De este modo, las actitudes nos sirven para categorizar y procesar información.
- b) Investigación activa de información relevante para la actitud. Las personas se encuentran más predispuestas a buscar información que esté acorde con sus actitudes, y se encuentran más motivadas para evitar información contradictoria y para exponerse a información que concuerda con la actitud que se posee. Esta exposición selectiva se da especialmente en aquellas situaciones en las que la actitud está muy consolidada.
- c) Percepción de la información relevante para la actitud. Las actitudes condicionan y filtran tanto la percepción de la información como la evaluación de la misma. No se utilizan los mismos criterios para evaluar la información, sino que éstos se ven condicionados por la actitud que se tenga, ya sea del mensaje como de las personas o colectivos que las defiendan.
- d) Recuerdo de la información relevante para la actitud. Las actitudes facilitan el recuerdo de las informaciones intensas, tanto a favor como en contra. Aquellas informaciones que muestran un cariz moderado son más fácilmente olvidadas que aquellas que polarizan la actitud que tenemos. Así, por ejemplo, en una discusión sobre un tema recordaremos con mayor

facilidad los argumentos de las personas que están tanto a favor como en contra, y con dificultad aquellas intervenciones que eludan la cuestión.

4. CAMBIO DE ACTITUDES

Las actitudes no son elementos inamovibles, que una vez creados no cambian de valor. Como hemos visto en el repaso de los diferentes modelos conceptuales sobre las actitudes, es posible que éstas muestren valores diferentes en función de diversos elementos. Las actitudes, como veremos a continuación, muestran un patrón estable pero no cerrado, y es posible, mediante la activación de diferentes mecanismos, que las personas puedan modificar su valencia o la valoración de la misma.

4.1. Cambio y formación de actitudes

La modificación de una actitud tiene una base funcional. Una persona cambia de actitud cuando ya no le vale para conseguir los objetivos que se propone, cuando no le sirve para adaptarse a la situación en la que se encuentra, bien porque se trate de una situación nueva o porque en una habitual han cambiado las circunstancias socio-ambientales y ha de desplegar otras conductas acordes para poder permanecer en el ambiente deseado. Si atendemos a las diferentes funciones motivacionales, véase defensivas, adaptativas, expresivas o de conocimiento de las actitudes, podemos entender que cuando alguien despliega una actitud frente a otros y ésta no es bien vista, con el consiguiente perjuicio para él, o cambia la actitud expresada o abandona la situación; si huir de la situación no le es rentable, porque no le reporta los beneficios que espera, tenderá a cambiar sus actitudes en el sentido que los demás esperan de él. Es decir, cuando una actitud pierde la función por la que se adquirió, o se cambia o se ad-

quiere otra nueva. Pero ambos procesos no son sinónimos, siendo necesario diferenciar entre el cambio y la formación de actitudes.

El concepto de cambio se basa en la variación que sufre una actitud existente en el individuo en su intensidad o en su signo. Se puede incrementar o disminuir su intensidad, es decir, hacerse más positiva o más negativa; o bien cambiar de signo, es decir, pasar de ser positiva a negativa, o de negativa a positiva. Esta variación en el signo o intensidad de la actitud puede ser congruente o incongruente. Decimos que hay un cambio congruente cuando éste va en la dirección de la actitud original, es decir, de positivo a más positivo, o de negativo a más negativo. Por el contrario, es incongruente cuando se produce en dirección opuesta a la actitud original, esto es, de tener una actitud negativa hacia la libertad de información se pasa a tenerla positiva, o viceversa. En similares circunstancias, los cambios congruentes en las actitudes son más fáciles de producir que los cambios incongruentes. En los cambios congruentes podemos encontrar diferencias en función de las estructuras de las actitudes y de la relación con el sistema general de valores del individuo.

Existen diferentes propuestas teóricas a la hora de intentar explicar los mecanismos en los que se sustentan los procesos de cambio. A continuación analizaremos cinco de las teorías más conocidas: teoría del refuerzo, teoría del equilibrio, disonancia cognitiva, el modelo heurístico y el modelo de la probabilidad de elaboración.

a) Teoría del refuerzo

Desde este modelo clásico, propuesto por Hovland, Janis y Kelley (1953), se postula que el cambio es una consecuencia del aprendizaje producido por el refuerzo. Estos autores vinculan las opiniones (interpretaciones o expectativas de la realidad) con las actitudes. Consideran que el cambio de actitud puede surgir al cambiar la opinión, por lo que aquellos procesos conducentes a

producir dicho cambio también afectarían a la actitud asociada al mismo.

Desde este enfoque, una de las formas más viables de modificar una opinión es por medio de las comunicaciones persuasivas, ya que éstas se consideran como una estimulación compleja en la que se exponen cuestiones y se sugieren respuestas. Para suscitar la respuesta deseada, en toda comunicación persuasiva se han de dar tres elementos indispensables: la atención al mensaje, su comprensión y su posterior aceptación.

En efecto, no se podrá aceptar algo que no se comprenda, y para captar todo su significado es necesario que previamente el sujeto haya atendido correctamente. Una vez aceptada la sugerencia o respuesta persuasiva, su permanencia en el sujeto depende de los refuerzos que reciba; para estos autores hay tres formas de reforzar la aceptación:

- a) La primera es fomentar la expectativa de que se acierta en la respuesta que se elige.
- b) La segunda se refiere a la intencionalidad del comunicante. Es más reforzante cuando el persuadido advierte que en la modificación de su actitud el persuasor no tiene nada que ganar.
- c) En tercer lugar, citan la posibilidad del refuerzo social; es decir, si con el cambio de actitud encuentran aprobación o desaprobación en el entorno donde se desenvuelve el sujeto; una aprobación social siempre aumentará su prestigio.

b) La teoría del equilibrio

Esta teoría fundamenta el cambio en el hecho de que las personas tienden a buscar el equilibrio en su estructura cognitiva, y cuando éste no existe cambian de actitud para lograrlo. Heider (1946) y Newcomb (1953) han desarrollado sendas teorías, similares entre sí, aunque cada uno la ha aplicado a procesos psicosociales diferentes.

Heider (1946) considera al estado de equilibrio como la situación donde todo se encuentra en perfecta armonía, sin tensiones; el cambio de actitud surgirá cuando se pierda ese equilibrio. Este autor considera las relaciones existentes entre los elementos de una situación desde una perspectiva gestáltica. Cuando los elementos están equilibrados entre sí, hay armonía y no se necesita cambiar de actitud; por el contrario, si existiera disarmonía tendría que producirse un cambio para recuperar el equilibrio.

Newcomb (1953) aplica su teoría de equilibrio a la comunicación interpersonal. Estima que hay una tendencia hacia la simetría en las relaciones interpersonales que influyen en la comunicación y atracción entre dos personas. Cuando éstas se sienten mutuamente atraídas, desarrollan o ponen de manifiesto actitudes semejantes sobre diversas situaciones; si la atracción continúa, con el tiempo aumentan el número de actitudes similares, lo que es una forma de permanecer en equilibrio para que la comunicación y unión entre ambos no corra peligro. Entre las críticas que recibe esta teoría destaca el hecho de que si bien se puede establecer si un elemento es positivo o negativo, no se puede conocer el grado del sentimiento en sí.

c) La teoría de la disonancia cognitiva

Este modelo fue desarrollado por Festinger (1957) y aborda el problema de la discrepancia actitud-conducta. Su principal postulado es que la disonancia cognitiva es un estado desagradable de tensión psicológica que se genera cuando una persona tiene dos o más cogniciones incompatibles o inconexas entre sí. Esta situación de disonancia puede generarse tanto ante pensamientos y creencias como ante actitudes.

Desde este modelo se propone que las personas evitamos sentir esta sensación de malestar y buscamos la armonía en nuestras actitudes, en nuestras creencias y en nuestra conducta. Cuando no es posible evitar la existencia de esta disonancia, se produce un intento de reducir la ten-

sión que genera a partir de la modificación de uno o más de los elementos incompatibles, buscando evidencia adicional para reafirmar un lado o el otro o quitándole mérito a la fuente de una de las partes. En la medida en que la disonancia sea mayor, mayor intensidad tendrá lugar en los procesos de cambio y acomodación a una situación más placentera para la persona, y mayor facilidad habrá para que se produzca un cambio de actitud.

Como la disonancia conlleva una sensación desagradable, las personas tratarán de evitar la exposición a ideas contradictorias que pueden dar lugar a dicho proceso. De manera activa, las personas tenderán a evitar la exposición a información potencialmente disonante, con lo que la aparición de dicho fenómeno será más improbable.

Así, por ejemplo, si una persona tiene la creencia de que su vecina es una mala persona (a pesar de no conocerla ni haber tenido ninguna experiencia negativa con ella), cuando la invita amablemente a tomar un café es improbable que acepte, ya que de hacerlo tendría que sopesar en qué medida su creencia previa es coherente con dicha invitación.

La teoría de la disonancia cognitiva ha tenido un gran uso en Psicología Social y ha sido utilizado en diferentes ámbitos, como el cambio de actitudes para reducir la conducta hipócrita (Stone, Wiegand, Cooper y Aronson, 1997), el tratamiento del tabaquismo (Pericas, González, Ben-nasar y Temel, 2009) o los programas de mejora de la autonomía personal (García, 2010).

d) El modelo sistemático-heurístico

Este modelo, propuesto por Chaiken (1987), propone que el cambio de actitud se produce debido a, por una parte, el procesamiento sistemático de la información que permite valorar la pertinencia de una posición y, por otra, por la existencia de algún factor clave que actúa de manera inconsciente. En ocasiones, el contexto del mensaje nos marca el grado de validez que le da-

mos al mismo o la desconfianza ante la existencia de una intencionalidad oculta.

El procesamiento sistemático y racional de la información no ocurre en todas las ocasiones, ya que es necesario que la persona se encuentre motivada y existan las condiciones para procesar el mensaje cuidadosamente. Esto facilita la utilización de mecanismos heurísticos que, de manera automática, van a facilitar la toma de decisiones, mostrando una actitud favorable o desfavorable. Algunos de los heurísticos utilizados con mayor frecuencia se basan en la experiencia de la fuente, en la semejanza, en el consenso o en el número y longitud de los argumentos.

e) El modelo de la probabilidad de elaboración

Esta propuesta teórica de Petty y Cacioppo (1981) se centra en los procesos responsables del cambio de actitud cuando se recibe un mensaje, así como en la fuerza de las actitudes que resultan de tales procesos. Postula la existencia de dos caminos o vías que las personas tienen para aceptar o no el mensaje:

1. La primera estrategia, denominada ruta central, se pone en marcha cuando la persona intenta realizar una evaluación crítica del mensaje, para lo cual analiza detenidamente los argumentos presentados, evalúa sus posibles consecuencias y los pone en relación con sus conocimientos previos.
2. La segunda estrategia, denominada ruta periférica, ocurre cuando la persona carece de motivación o capacidad de realizar una evaluación detenida del mensaje. Este procesamiento periférico explica el cambio de actitud que ocurre sin necesidad de mucho esfuerzo cognitivo en torno al contenido del mensaje y su emisor, canal, etc. En este caso, las actitudes se ven más afectadas por elementos externos al

propio mensaje, como el atractivo de la fuente o las recompensas por asumir cierta actitud.

Desde este modelo se postula que el cambio de actitud producido a través de la ruta central será un mejor predictor de la conducta, más duradero y más resistente a cualquier intento de persuasión contraria que el cambio de actitud que se realice a través de la ruta periférica. Evidentemente, ambas estrategias son utilizadas en diferentes momentos. Así, cuando la probabilidad de elaboración es muy elevada, el receptor estará usando la ruta central, y cuando es muy baja estará ocupando la ruta periférica, existiendo la posibilidad de que coexistan ambos procesos cuando los niveles de elaboración sean moderados.

La probabilidad de elaboración depende de dos factores necesarios y simultáneos, como son la motivación y la atención. En la medida en que sea necesaria mayor elaboración, será necesaria mayor motivación para movilizar los recursos necesarios, mientras que, en el sentido contrario, a mayor distracción menor probabilidad de elaboración y el conocimiento previo.

4.2. Estrategias del cambio

A continuación abordaremos cuatro de los principales tipos de estrategias que se han propuesto en las últimas décadas para influir en el cambio de las actitudes: la experiencia directa, el modelamiento, la utilización de incentivos y la apelación persuasiva.

a) La experiencia directa

La simple exposición del sujeto ante el objeto de la actitud es la situación más elemental por la que una actitud puede ser modificada. De la experiencia directa se desprende la posibilidad de que la persona obtenga información de primera mano de la situación. Esta información puede

constituir un poderoso determinante del cambio, sobre todo si existe una discrepancia previa entre la información que se recibe directamente y la que ya se posee.

Los estudios a partir del condicionamiento clásico e instrumental en el cambio de actitud han puesto de manifiesto la influencia del contexto donde el sujeto tiene la experiencia. Sin embargo, no todos los cambios necesitan de la condición de práctica directa, pues también se pueden producir por la experiencia vicaria, como propugna el aprendizaje social de Bandura.

b) El modelamiento

Se basa en el cambio producido por la observación de las conductas ajenas, es decir, en el aprendizaje vicario (Bandura, 1966). En esta estrategia cobran especial importancia los procesos que median en la observación de las secuencias de conductas y en los procesos simbólicos que tienen lugar en el observador cuando aprecia las consecuencias positivas o punitivas de la conducta del modelo.

c) La utilización de incentivos

En muchas situaciones se recurre a premios y castigos como forma de modificar actitudes. Con la teoría del refuerzo como fondo, la utilización de incentivos se basa en que el sujeto se acoge a los beneficios recibidos por la emisión o no de una conducta. No se puede afirmar con rotundidad que la sola presencia de un incentivo produzca la interiorización de la conducta expresada, aunque los efectos inmediatos puedan ser los deseables. En este sentido, existen algunas dudas sobre la efectividad de este procedimiento en los procesos de cambio.

d) Las apelaciones persuasivas

Constituyen una forma de influencia social más evidente que la del modelamiento. En esta

situación, en lugar de dejar que el sujeto extraiga las consecuencias de los estímulos a los que se le exponen, las comunicaciones persuasivas presentan esos estímulos en forma de argumentos, que son apoyados y defendidos por el emisor, el cual dirige la conducta del receptor.

Para McGuire (1969), la efectividad del proceso de persuasión se basa en cinco pasos: la atención, comprensión, condescendencia, retención y conducta. El primer objetivo de alguien que quiere persuadir es captar la atención del otro; sin este paso previo no existiría posibilidad de seguir adelante. Con la atención se persigue la modificación de conducta; no obstante, aunque estén presentes y atentos a la comunicación, no será posible el cambio —condescendencia— si lo atendido no se comprende y no se entienden los argumentos que se esgrimen. Aun cuando se haya comprendido todo el mensaje, si pretendemos una permanencia de la conducta en el persuadido es necesario que ésta sea retenida, y se pueda expresar a pesar de los condicionantes externos.

Algunos de los factores que influyen de forma notable en el proceso de persuasión son los referidos a las características del emisor, mensaje y receptor.

- a) El emisor es el agente principal de la influencia, y el que intenta conseguir el cambio de la actitud. Entre los rasgos reseñables destacan el poder, real o atribuido, su semejanza con el persuadido, la credibilidad, la simpatía y la empatía, entre otros. De todos ellos, la credibilidad es el factor con mayor peso en la modificación actitudinal. La credibilidad del emisor se puede entender de dos maneras: una, como la competencia que el emisor posee sobre una materia concreta, o la competencia que el receptor percibe de él o le atribuye. Otra forma de entenderla está relacionada con la intención más o menos patente del persuasor en el proceso. En este sentido, a igualdad de argumentos siempre será

más efectiva una comunicación persuasiva, donde el persuadido deduzca que su comunicante no obtiene beneficios personales con el cambio de su actitud.

En general, los emisores más atractivos poseen un mayor poder persuasivo, lo cual puede deberse a diversas razones. En primer lugar, un emisor atractivo puede determinar que se le preste atención al mensaje; en segundo lugar, el atractivo del emisor puede influir en la fase de aceptación; en tercer lugar, el atractivo puede incrementar la credibilidad del emisor.

- b) Otro elemento central en la persuasión es el mensaje, sobre todo en dos aspectos básicos: en su construcción y en su tonalidad. Al referirnos a su construcción, se ha de atender al lugar que deben ocupar los principales argumentos durante el proceso comunicativo: si al principio o al final; para ello han de tenerse en cuenta los efectos de primacía y los de recencia. El efecto de primacía hace referencia a que se recuerdan mejor y producen mayor impacto los mensajes iniciales, mientras que el efecto de recencia hace referencia a la importancia de los mensajes finales. Sobre la tonalidad del mensaje caben distinguir tres tipos fundamentales: el ético,

el patético y el lógico. El primero está basado en la personalidad del emisor, la cual presenta como evidencia en apoyo de la veracidad de una proposición dada; el segundo se centra en el despertar de las emociones del receptor, en las cuales se indica, simplemente, las consecuencias deseables o indeseables que pueden derivarse del mensaje y de su aceptación, y el tercero fundamenta su estructura en los razonamientos lógicos sobre lo que se quiere comunicar.

- c) Por último, el receptor se constituye al mismo tiempo objeto y agente de influencia en el proceso persuasivo. Atendiendo a la teoría de la disonancia cognitiva (Festinger, 1957), si durante la comunicación introducimos una disonancia en el receptor, éste tenderá a reducirla cambiando de actitud. La probabilidad de que esto ocurra viene influida por dos condiciones:
1. El sujeto se considera libre para aceptar o rechazar la actitud propuesta.
 2. Las consecuencias del cambio no deben ser punitivas ni desagradables para el sujeto, sobre todo en lo referente a la inclusión o relaciones grupales.

Relaciones intergrupales: estereotipos, prejuicios y discriminación

5

M.^a REYES BUENO MORENO
MIGUEL ÁNGEL GARRIDO TORRES

1. Introducción.
2. Definición de estereotipo.
3. Estereotipos, prejuicios y discriminación.
4. Modelos en el estudio de los estereotipos.
5. Formación y mantenimiento de los estereotipos.
6. Activación de los estereotipos.
7. Funciones de los estereotipos.
8. ¿Son perpetuos los estereotipos? Hacia el cambio estereotípico.

1. INTRODUCCIÓN

La psicología social de las relaciones intergrupales estudia las causas y consecuencias de las acciones y percepciones que tienen los individuos sobre sí mismos y los otros como miembros de diferentes grupos sociales (Smith, 2006). Incluye aspectos tan clásicos como los estereotipos, los prejuicios y la discriminación.

A pesar de la enorme capacidad de procesamiento de información simultánea que posee el ser humano, ésta no es ilimitada. Por ello, a menudo simplificamos nuestra concepción de la realidad con el fin de comprenderla, acceder a ella rápidamente e integrarla fácilmente en nuestro sistema de conocimiento. Esto tiene como consecuencia el que nos hagamos una idea del otro en sólo unos instantes, justamente el tiempo necesario para que de sólo unas cuantas características observadas del otro podamos encajar esquemas previos que ya poseemos. El resultado es que aplicamos ese esquema preconcebido a esa persona aun con riesgo de equivocarnos, pues la impresión que nos hemos formado del otro es demasiado esquemática y, a menudo, sesgada. A esos esquemas que aludimos es a lo que llamamos estereotipos. La importancia de éstos es tan grande que ha sido uno de los conceptos más recurrentes de la Psicología Social; no obstante, constituyen la base de la percepción social y están muy entroncados con otros tópicos psicoso-

ciales como las actitudes o las atribuciones causales.

Los estereotipos se constituyen como procesos de percepción del ambiente social que ordenan y simplifican nuestra experiencia facilitando las relaciones sociales, es decir, haciendo más asequible la interacción social.

Los teóricos e investigadores aplicados saben lo difícil que resulta tratar el tema de los estereotipos sin referirse tanto a los prejuicios como a la discriminación. A este respecto no hay que olvidar que al fin y al cabo la discriminación no es otra cosa que una actitud, una disposición a actuar, de la cual los prejuicios participan con el componente afectivo (emociones, sensaciones) y los estereotipos con el cognitivo (organización de la realidad).

En las líneas que siguen intentaremos mostrar qué son, cómo funcionan y qué funciones tienen los estereotipos, y cómo se relacionan con los prejuicios y la discriminación.

2. DEFINICIÓN DE ESTEREOTIPO

2.1. Origen del concepto

El estereotipo es un concepto articulado entre los procesos psicológicos motivacionales (nos esforzamos por entender y predecir el ambiente social en que nos desenvolvemos) y cognitivos (formamos categorías sociales), y los procesos sociales (como

son las creencias que tenemos sobre un grupo social).

El concepto «estereotipo» se remonta a 1798 y se reservaba para «el vaciado de plomo de una imprenta destinado a la creación de un cliché tipográfico».

Lippman (1922), pensando en ese «cliché», se refirió con el término estereotipo en *Psicología Social* a «retratos en la mente» rígidos que hacen de filtro perceptivo ante la complejidad de la realidad ambiental que nos envuelve. Lippman afirmaba en su libro:

«El ajuste del hombre a su ambiente tiene lugar a través de la mediación de ficciones. Por ficciones no quiero decir mentiras. Me refiero a una representación que está en mayor o menor grado hecha por el hombre mismo. El alcance de la ficción se extiende sin interrupción desde la alucinación completa hasta el uso perfectamente consciente por parte de los científicos de un modelo esquemático» (Lippman, 1922, pp. 15-16).

Lippman continúa diciendo que no hay alternativa al uso de estas ficciones, ya que cumplen la función básica de simplificación de la realidad: ésta es tan grande, compleja y fugaz que no nos permite un conocimiento directo de ella. Por ello, Lippman traslada al mundo contemporáneo «El mito de la Caverna» de Platón, e indica que el hombre sólo puede percibir un reflejo de su entorno, de forma que la conducta fundamentada en esa percepción repercutirá en la realidad. Al situar Lippman la percepción y la actuación en diferentes dimensiones, es posible que la conducta que despleguemos no tenga las consecuencias apropiadas o perseguidas por nosotros. Un buen ejemplo de todo esto lo encontramos en la película *Crash* (Haggis, 2004), en la que es posible aplicar lo señalado por Lippman en las diferentes tramas interrelacionadas que se presentan; como la del señor iraní Farhad (Shaun Toub), quien piensa y proyecta que los cerrajeros (y casi todas las personas) son unos ladrones; incluso cuando el cerrajero le dice que el problema no es la cerradura, sino la puerta de su local, el

iraní piensa que quiere hacerle comprar una puerta innecesaria. El resultado es que le roban su tienda. ¿Qué hubiera pasado si Farhad hubiera confiado en el buen trabajo del cerrajero? Parece claro que los estereotipos influyen en la conducta, y que sus consecuencias pueden ser positivas o negativas.

En consecuencia, Lippman se refiere a la estereotipia como el producto de un proceso de razonamiento defectuoso que es insensible de forma rígida a la retroalimentación. Esta posición inicial sobre el concepto de estereotipos condicionó sin duda el desarrollo posterior de esta temática:

- Los estereotipos se estudiaban como ideas prejuiciosas. Por ello, se incidía en descripciones de grupos mayoritarios sobre minoritarios, se elaboraban verdaderos mapas cognitivos cuyas fronteras son los rasgos estereotípicos, etc.
- Se suponía que el proceso de la estereotipia interfería el proceso normal de razonamiento de una persona. Así, Brigham (1971) define el estereotipo étnico como «una generalización hecha acerca de un grupo étnico referente a la atribución de un rasgo que se considera injustificado por un observador».

Las posiciones actuales respecto a los estereotipos se entienden como un conjunto estructurado de creencias, compartidas dentro de una misma cultura, acerca de los atributos o características que poseen las personas en función de su pertenencia a un determinado grupo social (Schneider, 2005). Este tipo de definiciones de orientación cognitiva eliminan la concepción negativa o defectuosa de los estereotipos y se centran en el contenido de los mismos.

2.2. Controversias en torno a la definición de estereotipos

Si desde 1922 estamos estudiando el tema de los estereotipos, es fácil imaginar que en la litera-

tura sobre Psicología Social podemos encontrar tantas definiciones sobre estereotipos como trabajos se han publicado. Casi todas ellas coinciden en considerarlos como constructos referidos a características de un determinado grupo social.

Sin embargo, en esas definiciones hallamos algunos aspectos controvertidos. No obstante, la concepción sobre los estereotipos depende tanto de la orientación teórica de partida como del carácter (unidimensional o multidimensional) que se atribuya al constructo (Martínez, 1996).

Siguiendo a Miller (1982), podemos centrarnos en las dimensiones pensamiento-erróneo *vs.* pensamiento-normal y consenso *vs.* no-consenso:

- Las definiciones sobre estereotipos en las que se contempla el pensamiento erróneo son principalmente las clásicas, surgidas desde la tradición de Lippman. Rigidez, etnocentrismo, hostilidad hacia el exogrupo, etc., forman parte de éstas.
- Sobre la dimensión consenso *vs.* no-consenso, la perspectiva clásica acude a la existencia de un consenso social a la hora de definir el estereotipo. No obstante, desde una visión contemporánea se afirma que los estereotipos se refieren a una visión individual y no tienen por qué ser compartidos.

Ashmore y del Boca (1981) ofrecen otras cuatro cuestiones discrepantes en las definiciones de los estereotipos:

1. *¿Son erróneos?* Brigham (1971) concluye afirmativamente por tres razones fundamentales: porque son conceptos incorrectamente aprendidos, porque son generalizaciones y porque son excesivamente rígidos.
2. *¿Son compartidos?* Katz y Braly (1933) se dedicaron a estudiar qué características otorgaba un colectivo a otro. Este tipo de investigaciones (dominantes hasta recientemente), hicieron habitual el que los estereotipos se consideraran como compartidos. Sin embargo, como afirman Huici y Moya (1995), los estereotipos son creencias individuales acerca de un grupo, añadiéndose el adjetivo cultural cuando, además, son compartidos.
Con estas dos cuestiones discrepantes podemos representar cuatro definiciones en dos ejes (véase tabla 5.1).
3. *¿Qué características debe incluir?* Esta dimensión se refiere a si el contenido de los estereotipos debe hacer referencia a aspectos característicos del endogrupo o a aspectos diferenciadores intergrupales.

TABLA 5.1

Caracterización del concepto de estereotipo

Concepto	Individual	Compartido
Erróneo	«Generalización injustificada» (Brigham, 1971)	«Creencia sin base adecuada parcialmente inexacta mantenida con considerable seguridad por mucha gente» (Harding y cols., 1969)
Normal	«Creencias mantenidas por un individuo en relación a un grupo» (Ashmore y Del Boca, 1981)	«Consenso de opinión sobre rasgos atribuidos a un grupo» (Tajfel, 1978)

Actualmente se considera que un estereotipo puede definirse sobre la base de las semejanzas endogrupales y/o de las diferencias intergrupales; pero como Ashmore y Del Boca (1981) afirman, si se define el estereotipo en términos de diferenciación será necesario precisar un grupo de comparación. También parece muy claro que los estereotipos están lejos de ser concepciones neutrales. Éstos poseen cargas positivas y, más habitualmente, negativas, probablemente porque la investigación en esta área se ha centrado en descubrir las concepciones que los grupos mayoritarios tienen sobre las minorías.

4. *¿Son rígidos?* Sólo podemos hablar de rigidez cuando un estereotipo permanece inalterado, aun modificándose las relaciones sociales entre las personas. Sin embargo, la presencia o retirada de diferentes grupos con los que establecemos comparaciones (contexto de comparación social) cobra bastante importancia a la hora de seleccionar los rasgos que formarán parte del estereotipo, haciendo que éste cambie o no. Es decir, los estereotipos son juicios basados en categorizaciones fluidas que dependen ampliamente del contexto comparativo en que se generan (Oakes, Haslam y Turner, 1994). Por ejemplo, Haslam, Turner, Oakes, McGarty y Hayes (1992), aprovechando el conflicto de la Guerra del Golfo Pérsico, querían comprobar si el estereotipo que los australianos tenían sobre los estadounidenses cambiaría en función del número de grupos sociales presentes en la comparación; así, no sería lo mismo la percepción del estadounidense en relación al australiano que en relación al australiano y al europeo, o al australiano, europeo y árabe. Sus resultados confirmaron las hipótesis planteadas.

Para concluir respecto a las controversias, Huici y Moya (1995) proponen:

1. Conviene eliminar juicios de valor de las definiciones sobre estereotipos (no son algo bueno o malo, defectuoso o no; simplemente son categorizaciones).
2. Los estereotipos son sociales en cuanto a que se refieren a un grupo, lo cual no significa que no podamos determinar en qué medida un sujeto individual suscribe un estereotipo social. Son los individuos los que forman, mantienen y cambian los estereotipos, pero su significado e implicaciones dependen del contexto de las relaciones de grupo.
3. Carece de interés el que se haga referencia a rasgos diferenciadores o característicos de los grupos.
4. Es de destacar la dependencia del contenido de los estereotipos en función de cada contexto de comparación social concreto.

Con todo ello, podemos citar una definición sobre estereotipo bastante aceptada por la mayoría de teóricos del tema, como es la que considera a los estereotipos como un conjunto de creencias compartidas sobre las características personales, generalmente rasgos de personalidad, pero también los comportamientos propios de un grupo de personas (Leyens, Yzerbyt y Schadron, 1994). También se destaca la reciente postura de Greenwald et al. (2002), quienes consideran al estereotipo como la asociación de un grupo social a un conjunto de atributos. En cualquier caso, el estereotipo es una representación mental que se determina culturalmente y que, por tanto, está sujeto a los cambios sociales, ideológicos y culturales.

Por último, es importante no confundir estereotipos con estereotipia: mientras que los primeros hacen referencias a percepciones o creencias, la segunda lo hace a procesos cognitivos.

3. ESTEREOTIPOS, PREJUICIOS Y DISCRIMINACIÓN

Ya hemos visto que el **estereotipo** es un conjunto de creencias, juicios o percepciones sobre un grupo de personas fruto del proceso de la estereotipia. Bajo este punto de vista podemos afirmar que partimos de una concepción cognitiva.

Sin embargo, estas características descriptivas pueden tener un componente evaluativo que puede ser positivo o negativo. Por cuestiones sociales, y porque existía una tendencia a investigar el estereotipo que los grupos mayoritarios poseen sobre los minoritarios, el estudio de los estereotipos se ha venido centrando en analizar el contenido negativo; de ahí que estereotipo y prejuicio se hayan confundido. Este hecho ha tenido consecuencias tan desafortunadas en Psicología Social como el hecho de considerar los estereotipos como algo defectuoso, incorrecto, rígido, etc.

El **prejuicio** se conceptualiza básicamente desde la dimensión afectiva, diferenciándolo de las percepciones o creencias (estereotipos) y las intenciones o conductas (discriminación).

El prejuicio implica rechazo al otro, más concretamente una actitud negativa o una predisposición a adoptar un comportamiento negativo hacia los miembros de un grupo, que descansa sobre una generalización errónea y rígida sin tener en cuenta las diferencias individuales que existen dentro de un grupo.

El ejemplo más claro de prejuicio es el racismo. El mismo concepto raza, aplicado para diferenciar el color de la piel de los seres humanos, es ya en sí prejuicioso; raza es un término que tiene su origen en la biología y es usado para diferenciar a una especie animal que es genéticamente diferente a otra. Tal y como afirma Marín (2003): «Las razas no existen, ni biológicamente ni científicamente. Los hombres, por su origen común, pertenecen al mismo repertorio genético. Las variaciones que podemos constatar no son el resultado de genes diferentes. Si de “razas” se tratara, hay una sola “raza”: la humana» (p. 109). Es por ello por lo que

el mundo científico prefiere usar el concepto de etnia como un conjunto de personas que comparten determinados rasgos culturales.

A pesar de todo, el racismo, así como otros prejuicios extendidos, son instrumentos ideológicos empleados por ciertos grupos para legitimar el tratamiento que se da a otros desfavorecidos.

Estos ejemplos denotan que los prejuicios se sitúan en el nivel de los juicios cognitivos y de las reacciones afectivas.

Desde los inicios de la investigación sobre el prejuicio, ha sido una preocupación las diferentes formas de expresión de las evaluaciones negativas de los otros como consecuencia de las normas socioculturales que sancionan la expresión de formas tradicionales de prejuicio. De esta manera, la utilización de mecanismos deseables socialmente de expresión y comportamiento no se ha traducido en la erradicación de los prejuicios, sino su evolución a formas más complejas, sutiles y difíciles de identificar. Por ello, Pettigrew y Meertens (1995) hablan de *prejuicio abierto* y *prejuicio sutil*: mientras que en el primero el rechazo de las minorías se basa en creencias abiertamente racistas, en el segundo este rechazo se produce exagerando las diferencias culturales, defendiendo los propios valores y negando emociones positivas hacia las minorías.

Si estereotipos y prejuicios se refieren a percepciones y sentimientos respectivamente, la **discriminación** ha de entenderse como una conducta —en principio negativa— dirigida hacia los miembros de un exogrupo con el que mantenemos ideas prejuiciosas. Es el tratamiento diferencial injusto (salvo en el caso de la llamada *discriminación positiva*) que damos a una persona por no pertenecer a nuestra misma categoría social.

Es un proceso bastante complejo y no se produce de manera automática, ya que nuestro comportamiento depende de nuestras convicciones personales y de las circunstancias externas que pueden escapar de nuestro control personal. De esta manera, un «bético» puede tener prejuicios muy acentuados hacia un «sevillista» y, sin embargo, mantener buenas relaciones laborales con él,

ya que en caso contrario deberá abandonar la empresa en la que trabaja.

Un aspecto que puede resultar curioso es que pueden aparecer prejuicios y discriminación sin estereotipos negativos.

Diversas investigaciones, sobre todo respecto a estereotipos de género (Moya, 1985), han demostrado que los estereotipos negativos han ido evolucionando a positivos con el paso del tiempo, sin que por ello se modifique el rechazo o predisposición a adoptar un comportamiento hostil y discriminatorio hacia el exogrupo. Es más, la consideración de los estereotipos positivos en grupos subordinados puede ser una trampa para éstos, de manera que los hace continuar en situación de desventaja. Por ejemplo, etiquetar a una mujer trabajadora con el calificativo de «sensible» en principio no parece algo negativo; sin embargo, este hecho puede originar conductas discriminatorias de carácter negativo, como ocultar información sobre algo importante con el pretexto de no herir la sensibilidad de ésta.

4. MODELOS EN EL ESTUDIO DE LOS ESTEREOTIPOS

Las explicaciones psicosociales de los estereotipos han sido muy variadas, oscilando entre aquellas que recurrían a variables de corte intraindividual y las que se centraban en teorías cognitivas. Todas estas teorías se centran sólo en un nivel de análisis (intrapersonal, interpersonal, intragrupo o intergrupo), que a menudo es el intrapersonal a causa de las tendencias cognitivas dominantes en el estudio de los estereotipos, por lo que presentan algunas lagunas que tienen que ver con los condicionantes que debe tener una teoría explicativa de la formación de los estereotipos.

1. Tiene que reflejar que un estereotipo particular es único para un grupo específico.

2. Tiene que explicitar las diferencias intragrupo en relación al estereotipo de un exogrupo.

3. Tiene que presuponer que los individuos adquieren estereotipos a lo largo de sus vidas.

4. Tiene que describir el carácter cambiante de los estereotipos.

4.1. Teorías basadas en la personalidad

Subyacen a una visión intraindividual de los estereotipos. Explican las diferencias entre éstos dentro de una misma cultura o endogrupo determinado, pero no pueden explicar las diferencias interculturales o intergrupales.

Como ejemplo de este tipo de teorías citamos a Freud (1953), quien considera los estereotipos como la base de la racionalización de actitudes prejuiciosas. Freud interpreta la hostilidad hacia los exogrupos como resultado de la cohesión endogrupal determinada por las experiencias infantiles. Cuanto más diferentes se perciban los exogrupos, más hostilidad se desencadenará hacia ellos. También puede ocurrir que el lazo afectivo, por su naturaleza mayormente irracional y ambivalente, se transforme en odio con la sola idea de que el grupo, o su líder, deje de ser fiel a los ideales originales.

Desde la teoría de la personalidad autoritaria (Adorno et al., 1950) se parte de la idea de que a las personas se le controlan los impulsos no adecuados socialmente, pudiendo dar lugar a individuos también controladores, rígidos, convencionales, opresivos, agresivos y sumisos autoritariamente y con ideas polarizadas, muy dadas a percibir la realidad sólo mediante patrones estereotípicos que le hacen denigrar a minorías y emitir conductas discriminatorias respecto a ellas.

4.2. Teorías socioculturales

Plantean que los estereotipos surgen del medio social, son un reflejo de la cultura y sirven para ajustarse a las normas sociales. La idea principal que subyace a estas teorías es que la mera

categorización en grupos distintos acentuará las diferencias entre los estereotipos grupales. Dentro de las teorías de orientación sociocultural, podemos realizar la división entre teorías del conflicto y teorías del aprendizaje social.

- a) Las teorías del aprendizaje social explican las diferencias individuales o intergrupales en los contenidos de los estereotipos; es decir, que el exogrupo pueda ser considerado diferente al endogrupo del individuo. Postulan que dichos contenidos se forman a partir de la percepción de diferencias reales y objetivas, o a través de la influencia de muchos agentes sociales (padres, maestros, amigos, etc.). Los numerosos estudios sobre estereotipos de género, de roles profesionales y roles en general, estereotipos urbanos y rurales e, incluso, estereotipos nacionales, parten de este enfoque teórico.

Sin embargo, el enfoque del aprendizaje social presenta dificultades para explicar la tendencia al etnocentrismo y a devaluar al exogrupo. No es capaz de proporcionar una explicación sobre por qué el exogrupo es visto más desfavorablemente.

- b) Las teorías del conflicto, como la teoría de los conflictos reales de Sherif (1967), sí explica la tendencia al etnocentrismo comentada anteriormente. Postula que el conflicto entre los grupos aparece con la lucha por conseguir intereses escasos e incompatibles. La dependencia de los recursos provoca un antagonismo entre los grupos y fomenta la competición, lo cual da lugar a un aumento de la moral, la cohesión y la cooperación grupal.

4.3. Teorías de orientación cognitiva

Los estudios tradicionales de la Psicología Social sugerían que los procesos implicados en la estereotipia interferían el desarrollo normal del

razonamiento. Por el contrario, la orientación cognitiva, dominante en la actualidad, sugiere que el proceso de la estereotipia puede ser algo intrínseco al sistema cognitivo humano. A través de éste se producen fenómenos de simplificación de la realidad, atendiendo selectivamente a ciertos aspectos de la información ambiental. Gracias a este proceso los sujetos pueden desenvolverse mejor en la complejidad del ambiente estimular, controlando y prediciendo los eventos que pueden tener lugar en él.

La teoría de la categorización del yo concibe los estereotipos como «atributos unidos a etiquetas categoriales e imputados al individuo en función de su ubicación en esa categoría» (Taylor, Fiske, Etcoff y Ruderman, 1978); desde este punto de vista, el proceso cognitivo de la estereotipia tiene una base contextual: el perceptor no aplica el estereotipo imparcial y objetivamente a todo individuo con quien interactúa, sino que existen factores moduladores que facilitan o inhiben la atribución de los estereotipos a los individuos y grupos.

Así, los procesos implicados en la estereotipia pueden concebirse como instrumentos cognitivos que segmentan, clasifican, ordenan el ambiente social y proporcionan un sistema de orientación para la autorreferencia, creando y definiendo el lugar del individuo en la sociedad.

5. FORMACIÓN Y MANTENIMIENTO DE LOS ESTEREOTIPOS

A menudo aprendemos los estereotipos a través de la interacción con miembros de otros grupos. Así, éstos pueden estar sesgados porque las personas prestamos más atención a casos extremos o porque no percibimos adecuadamente las características del otro grupo. Es decir, tendemos a fijarnos en quien destaque sobre el otro y en aquellas informaciones que nos resulten peculiares o que simplemente ocurran de manera ocasional. No existe un mecanismo único que por sí solo

explique la formación de los estereotipos. A continuación presentamos algunos mecanismos cognitivos responsables de su formación:

- *Efecto de la profecía autocumplida.* Uno de los mecanismos mejor conocido respecto a la formación de los estereotipos es la creación de diferencias grupales a través del fenómeno de la profecía autocumplida. Ésta se produce cuando las personas sostienen ciertas expectativas sobre la persona o grupo objetivo que les hacen cambiar su conducta, provocando la respuesta esperada. Así, podría ocurrir que un grupo de alumnos etiquetados como vagos por el profesor —aun sin serlo— terminen comportándose como tales y así hacer cumplir el estereotipo que sobre ellos mantiene el profesor.
- *Generalización de conductas.* Otra vía posible de formación es la generalización de las conductas de un miembro de un grupo para evaluar a otros. A menudo la percepción positiva que un profesor mantiene sobre la clase puede deberse a la presencia de uno o dos miembros de ésta con un excelente nivel.
- *Correlación ilusoria.* Una detección errónea o «ilusoria» de correlación entre características independientes también juega un papel importante tanto en la formación como en el mantenimiento de los estereotipos sobre grupos minoritarios, ya que la gente percibe más negativamente a los grupos minoritarios que a los mayoritarios, incluso cuando se comportan de igual manera. Un ejemplo de esto sería la posibilidad de que un profesor trate de forma menos ventajosa a los alumnos de letras, en un aula cuyos alumnos son mayoritariamente de ciencias. Las posibles explicaciones de este fenómeno son: *a)* las conductas negativas están asociadas a miembros del grupo minoritario y recodificadas en vir-

tud de su distintividad respecto al grupo mayoritario; *b)* es más probable que olvidemos el grado de las conductas positivas o negativas cuando éste se basa en muestras pequeñas (grupo minoritario) que en muestras grandes (grupo mayoritario), y *c)* una conducta no tiene por qué ser distintiva en el momento de su procesamiento, sino en el contexto donde se desarrolla.

- *Homogeneidad exogrupal.* Por este efecto, los miembros del exogrupo se perciben más negativamente que los del endogrupo, y a su vez son percibidos por éstos como más homogéneos. Una consecuencia de este efecto es que la gente cree que más miembros del exogrupo comparten atributos con los demás miembros del mismo (homogeneidad exogrupal), y que es probable que el estereotipo del grupo describa a miembros individuales del mismo. Un ejemplo de este fenómeno puede ser el que los alumnos de ciencias piensen que ellos son los más inteligentes por el mero hecho de ser de ciencias.

Hemos visto algunos mecanismos cognitivos responsables en la formación de los estereotipos; sin embargo, el aprendizaje social también es otra vía de formación de éstos. Si una persona emplea un estereotipo, puede ser normal que les resulten apropiados y justos; entonces, los miembros de ese grupo aprenderán esos estereotipos de la familia, maestros, amigos, medios de comunicación, etc.

Independientemente de cómo se hayan formado los estereotipos, éstos se mantienen a través de una variedad de procesos. Entre ellos que hay que destacar: primacía, efectos de asimilación, procesos de atribución y procesos de memoria.

- *Efecto primacía.* Una conclusión que puede obtenerse de las numerosas investigaciones en Psicología Social y en Psicología Cognitiva es que la primera experiencia

determina nuestras interpretaciones de lo que percibimos, dado que la almacenemos en la memoria para usarla después (Sedikides y Skowronski, 1991). Así, en lo que se refiere a la estereotipia, la información presentada en primer lugar (primacía) juega un importante papel en la percepción y evaluación de los miembros del exogrupo.

- *Efectos de asimilación.* Los estereotipos también se mantienen a través de la asimilación, es decir, los individuos se perciben como más similares a su estereotipo de lo que realmente son (homogeneidad endogrupal). El proceso de asimilación está moderado básicamente por la necesidad y las expectativas de percibir consistencia de nuestro medio ambiente. De esta forma, personas que tienen gran necesidad de percibir consistencia asimilarán con mayor probabilidad las conductas a sus estereotipos que aquellos que tienen poca. Lo mismo ocurre con las expectativas de consistencia.
- *Procesos atribucionales.* Es normal que los procesos atribucionales sean iniciados por conductas incongruentes con las primeras expectativas de los perceptores. La atribución ocurre porque, para los individuos, es más fácil confiar en sus abstracciones que en las conductas originales. De este modo, la información recodificada abstractamente tiende a ser más resistente a la desconfirmación y más estable en el tiempo que la información que es recodificada en un nivel concreto (Semin y Fiedler, 1988). Además, es más probable que la gente infiera causas disposicionales a conductas negativas del exogrupo y positivas del endogrupo, que a conductas positivas del exogrupo y negativas del endogrupo.
- *Procesos de memoria.* La demostración más poderosa sobre el papel que juega la memoria en el mantenimiento de los estereotipos es que las personas normalmente

tienen mejor memoria para la información que es incongruente con sus estereotipos y sus expectativas que para la congruente.

6. ACTIVACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS

Una vez establecido el estereotipo, éste puede activarse: 1) por indicios obvios de su existencia; 2) por la utilización de distintivos de grupo, o 3) por la presencia de un miembro de un grupo.

La activación de estereotipos influye sobre el procesamiento de la información, las evaluaciones y, lo más importante, sobre el comportamiento de las personas (Bargh, 2006): diversos estudios han mostrado que las personas mayores ejecutan peor una prueba de memoria cuando se ha activado el estereotipo de la vejez (Levy, 1996); pero el mismo efecto que provoca el estereotipo de la vejez sobre los mayores lo hace de manera similar también con los jóvenes (Bargh, Chen y Burrows, 1996).

El cómo y el cuándo se aplican los estereotipos puede ser explicado por la activación automática de los mismos, por la ambigüedad atribucional y por los prejuicios. Recientemente, algunas investigaciones sugieren la existencia de miedo social como base para la activación.

- *Activación automática.* Bajo unas circunstancias apropiadas y con una práctica extensiva, el procesamiento de la información se vuelve automático. Devine (1989) defiende que la automaticidad en el desarrollo de los estereotipos sociales es exactamente igual que en cualquier tarea cognitiva. A este respecto cabe citar uno de los procedimientos más frecuentes para estudiar la influencia de los estereotipos: el *priming*. Consiste en exponer a las personas a alguna información (*prime*) orientada a activar la representación mental asociada a un estereotipo y comprobar después los efectos de esa exposición en

otra tarea aparentemente no relacionada con esa exposición (Förster y Liberman, 2006). Devine (1989) propone que, pese a la existencia de automatismo en personas jóvenes, éste disminuye con la edad, ya que las personas, al madurar, pretenden suprimir sus pensamientos estereotípicos y cambiarlos por otros más justos e igualitarios. Pero para conseguir esto se requiere un esfuerzo cognitivo consciente del perceptor. Sin embargo, Gilbert y Hixon (1991) sugieren que los estereotipos no son automáticos, porque requieren atención consciente y esfuerzo para ser activados.

- *Ambigüedad atribucional*. Cuando el contexto en que se desarrolla la conducta tiene un significado atribucional claro, normalmente las personas no realizan conductas que pueden verse como prejuiciosas; sin embargo, sí las realizan cuando tiene un significado ambiguo.
- *Prejuicios*. Los prejuicios son vistos como una evaluación negativa de los miembros del grupo (Hilton y Hippel, 1996). Históricamente, el prejuicio no sólo ha sido tratado como actitudes o afectos negativos dirigidos hacia determinados grupos, sino también como una tendencia a prejuzgar a los miembros de un grupo basándose en las relaciones de su grupo.
- *Miedo social*. Encontramos alguna base genética en la activación de los estereotipos en el curioso trabajo de Santos, Meyer y Deruelle (2010) sobre niños que padecen el síndrome de Williams-Beuren (trastorno genético poco común, causado por pérdida de unos 26 genes en el cromosoma 7, lo que lleva asociado comportamientos inusualmente alegres y tranquilos ante los desconocidos, pues les falta el sentido del miedo en ciertos contextos sociales), que encuentra que estos niños también carecen de la tendencia a juzgar a otros en función de estereotipos raciales (sí la poseen res-

pecto al género), y discute la idea de que el miedo social sea la raíz de los estereotipos raciales. Fundamentan esto sobre la base de que los estereotipos están siempre presentes, incluso en autistas (a pesar de sus dificultades para la interacción social). El procedimiento de investigación empleado consistió en mostrar a los niños viñetas con personas de distinto sexo y grupos étnicos, y pedirles que asignasen características positivas o negativas a los individuos representados. En los resultados se comprobó que, mientras que en los niños con el síndrome de Williams no había síntomas de sesgos raciales, en los sanos se hallaron asignaciones marcadamente estereotípicas en relación al sexo y la etnicidad.

7. FUNCIONES DE LOS ESTEREOTIPOS

Los estereotipos proporcionan numerosas funciones a individuos y grupos sociales:

- *Categorización*. Es de destacar el valor funcional y adaptativo de los estereotipos al simplificar y ordenar nuestro ambiente social, facilitándonos una comprensión coherente del mismo y permitiéndonos realizar predicciones sobre los comportamientos de miembros de otros grupos. Categorización es la sistematización y simplificación de la realidad social en la que se encuentra el individuo, haciéndole más fácil la comprensión y predicción de éste. Se produce mediante los efectos de acentuación de las diferencias con el exogrupo y de las semejanzas con el endogrupo.
- *Defensa de los valores del yo*. Las categorías sociales están cargadas de valor para el individuo y significan algo para él. Así, se pueden encontrar diferencias entre los efectos de las categorías neutras y de las que el contexto social le otorga un valor.

En los colegios, la categoría alumno y el atributo «raza blanca» poseen una carga valorativa neutra, mientras que alumno y «raza negra» sí tienen valor. En el caso de la existencia de valoraciones positivas (como en el segundo caso), la desconfirmación replantea el sistema de valores implicados en diferenciar blancos y negros, por lo que existirá resistencia a la desconfirmación. Desde la óptica psicoanalítica, la defensa de los valores del yo se realiza mediante mecanismos de defensa, como proyección y desplazamiento. Así, valores inaceptables para una persona pueden ser proyectados por ésta hacia otros grupos sociales. Los valores del yo definen el sitio de los grupos en el conjunto de la sociedad y establecen la legitimación de las relaciones de poder entre los grupos (Fiske, Cuddy, Glick y Xu, 2002).

- *Facilitación de la identidad social.* La identidad social es la parte del autoconcepto de la persona derivada de su pertenencia a grupos sociales. Los estereotipos muestran a los sujetos el lugar que ocupan en la sociedad, su conciencia de pertenencia a determinados grupos y el significado que ello significa. Es decir, la identidad de una persona está en función de los grupos a los cuales pertenece y de los grupos con que, sin pertenecer a ellos, se compara.
- *Explicación de acontecimientos a gran escala,* sobre todo si se caracterizan por su complejidad y negatividad; un ejemplo podría ser el fenómeno del paro en los países comunitarios, explicado con base en los altos índices de inmigración ilegal.
- *Justificación de acciones cometidas o planeadas contra los exogrupos,* como por ejemplo, como comentan Huici y Moya (1995), los estereotipos difundidos sobre los inmigrantes cuando se pretende aprobar una ley de extranjería muy restrictiva exagerando la proporción de miembros de

ese grupo que se dedican a actividades delictivas.

8. ¿SON PERPETUOS LOS ESTEREOTIPOS? HACIA EL CAMBIO ESTEREOTÍPICO

El cambio estereotípico es el último fenómeno que tradicionalmente se ha estudiado en relación con los estereotipos. Ya comentamos al comienzo de este tema la controversia sobre la rigidez de los estereotipos, y concluimos con que éstos son sensibles al contexto de comparación social y a acontecimientos temporales determinados.

Las investigaciones de Meenes (1943) y Seago (1947) revelan cómo la Segunda Guerra Mundial conduce a los estudiantes estadounidenses a tratar a los grupos con los que su nación entró en conflicto de una manera mucho menos favorable, especialmente tras el ataque japonés a Pearl Harbor. En la misma línea, Buchanan (1951) informa que el estereotipo de los estadounidenses sobre los rusos fue mucho más negativo en el contexto del deterioro de las relaciones en la posguerra (1942-1948). Prothro y Melikian (1955) observaron cómo el estereotipo de los estudiantes árabes sobre los estadounidenses se volvía más favorable conforme la presencia de estudiantes norteamericanos se incrementaba en la Universidad de Beirut. Además de estos cambios estereotípicos ocasionados por acontecimientos puntuales, Karlins, Coffman y Walters (1969) investigaron cómo los estereotipos se modifican a causa de cambios menos específicos en las relaciones intergrupales que ocurren a lo largo de las generaciones.

Entre las diferentes hipótesis explicativas del cambio estereotípico encontramos la hipótesis del contacto y las hipótesis sociocognitivas.

a) Hipótesis del contacto

Formulada por Allport (1954), sugiere que en ciertas condiciones el contacto entre los miembros

de diferentes grupos puede reducir la estereotipia grupal y el prejuicio. Esto significa que las percepciones intergrupales se distorsionan y apoyan sobre opiniones irracionales, no contrastadas o vacías. Positivamente, tal y como afirmaba Sherif (1967), el contacto informal es una oportunidad de descubrir similitudes con el exogrupo y desconfirmar percepciones estereotipadas.

Sin embargo, existen ocasiones en que, a pesar de que encontramos suficientes evidencias como para desconfirmar el estereotipo que poseemos sobre un grupo determinado, éste permanece inalterado a consecuencia de que elaboramos explicaciones sobre la incoherencia hallada.

b) Hipótesis sociocognitivas

No destaca la influencia intergrupala, dado que explica cambio estereotípico desde niveles de análisis individual y manipulando la cantidad y dispersión de la información contradictoria. Dentro de éstas encontramos:

- *Modelo de suma.* También llamado de contabilidad (Rothbart, 1981), predice que conforme se incrementa la información desconfirmatoria del estereotipo se irá produciendo un cambio progresivo de éste. Así, a pequeñas instancias de información desconfirmatoria se producirá un pequeño cambio en el estereotipo, que será acumulativo con otras informaciones de este tipo, siendo gradual el cambio total del mismo. De este modo, predice que sólo la cantidad de información desconfirmante y no la radicalización de la misma es la que puede influir en la cantidad de cambio de estereotipo. No se han encontrado evidencias claras sobre este modelo de cambio, quizá por la dificultad en la medición de pequeñas modificaciones en la magnitud del estereotipo con los instrumentos y procedimientos desarrollados hasta el momento.

- *Modelo de conversión.* Formulado por Rothbart (1981), sólo predice un cambio radical del estereotipo, es decir, o cambia por completo o no cambia. El cambio es posible cuando existe una gran cantidad de información que contradice radicalmente al estereotipo. Esto se explica porque es relativamente fácil eliminar conductas desconfirmatorias cuando se percibe a una persona como poseedora de sólo uno de esos rasgos, pero cuando su conducta es completamente inconsistente con el estereotipo la evidencia se vuelve demasiado saliente para no tomarla en cuenta, y de este modo se cambia el estereotipo. Una versión menos radical (Johnston, Hewstone, Pendry y Frankish, 1994) predice mayor cambio de estereotipo en respuesta a situaciones de gran contradicción, aunque permite algún cambio en respuesta a situaciones de contradicción menos radicales. Esta versión consiste en mantener la existencia de un cambio estereotípico, y la creación de un subgrupo que contenga ejemplares inconsistentes que implica que la información contraestereotípica concentrada tiene más impacto en ausencia de otra información desconfirmatoria.
- *Modelo de los subtipos.* Propuesto por Ashmore y Del Boca (1981), es un modelo de estabilidad o de no-cambio del estereotipo. Postula que cuando existe una información que contradice el estereotipo, se establecen estructuras jerárquicas o categorías, no representativas del grupo como un todo, permaneciendo inalterado el estereotipo general. Cuando la disonancia entre la información percibida y la estereotípica es grande, se produce la creación de un subtipo o una subcategoría para englobar a los sujetos portadores de esta información incongruente, y esto hace que el estereotipo general permanezca inalte-

rado. De este modo, la formación de sub-categorías reduce el impacto de la información desconfirmante aportada por los sujetos de los grupos categorizados. En la tabla 5.2 pueden apreciarse algunas diferencias entre los modelos.

- *Modelo de los prototipos*. Este modelo se relaciona con el de los subtipos: Rothbart

y John (1985) proponen que una de las condiciones necesarias para la generalización del cambio de estereotipo a una categoría social es el buen ajuste entre la persona portadora de información contraestereotípica y su misma categoría social. Para resolver el problema de la generalización de la información contradictoria,

TABLA 5.2

Características de los modelos de cambio de estereotipos (Vázquez y Martínez, 2008).

Modelo	Cantidad	Cualidad	Proceso	Modo de presentación
<i>Suma</i>	Relevante	Irrelevante	Irrelevante	Irrelevante
<i>Subtipos</i>	Irrelevante	Irrelevante	Relevante	Dispersa
<i>Conversión</i>	Irrelevante	Relevante	Irrelevante	Concentrada

es necesario que ésta sea presentada por ejemplares prototípicos de la categoría; es decir, que exista ajuste entre la categoría y el ejemplar desconfirmatorio.

A modo de conclusión, conviene incidir en que los estereotipos son una manera de dar sentido a nuestro entorno social, conformando nues-

tra identidad social y condicionando nuestra forma de relacionarnos con diferentes grupos sociales; los prejuicios no son sino una evaluación negativa de los miembros del exogrupo. Por último, desde el ámbito interventivo, hay que destacar que la manipulación de las categorías es el procedimiento idóneo para conseguir exacerbar o minimizar el fenómeno del etnocentrismo endogrupal.

Aspectos psicosociales de la comunicación

6

ROBERTO MARTINEZ-PECINO
JOSÉ MANUEL GUERRA DE LOS SANTOS

1. Introducción.
2. Elementos del proceso de comunicación.
3. Funciones de la comunicación.
4. Comunicación verbal y no verbal.
5. Estilos de comunicación.
6. Los procesos de escucha y feedback.
7. Barreras y obstáculos en la comunicación.
8. La persuasión. Influencia mediante la comunicación.
9. Interacción comunicativa en grupos virtuales.

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación es un fenómeno inherente al desarrollo de la humanidad y ha sido, por tanto, objeto de interés y estudio desde los albores de la misma. La comunicación requiere necesariamente un abordaje interdisciplinar, y en ella concurren las aportaciones de diversas disciplinas, entre otras la filosofía, la lingüística, la política, las ciencias de la computación y, cómo no, la psicología social (Craig, 1999).

La comunicación está presente en todo proceso de relación interpersonal, intergrupala y organizacional, por lo que se configura como un aspecto central en el ámbito de la psicología social.

Sin la comunicación resulta difícil comprender al ser humano. Es fundamental para la configuración de las personas y las relaciones que establecen con su entorno. Sin la comunicación no podríamos mantener relaciones sociales y, por tanto, no existiría la sociedad.

Una comunicación eficaz posibilita la satisfacción de las personas, su crecimiento personal y social, y el establecimiento de relaciones positivas entre personas y grupos necesarias para el progreso social. Por el contrario, una comunicación ineficaz suele generar tensión y frustración, dificulta el logro de metas personales y sociales, puede dañar la autoestima y ser fuente de conflictos de difícil resolución.

La comunicación es, además, una de las necesidades básicas del ser humano. Muchos de los grandes avances sociales y tecnológicos que encontramos hoy día han facilitado el progreso económico y el desarrollo social, al satisfacer las necesidades de comunicación de las personas y permitir la expresión de las mismas. Ejemplos como los medios de comunicación de masas, la tecnología móvil e Internet han revolucionado la forma en que interactuamos, facilitando la existencia de un mundo en el que la comunicación no tiene barreras. Gran parte de su éxito se debe a la satisfacción de las necesidades de comunicación del ser humano. Permitir la transmisión de información y posibilitar los procesos de comunicación entre prácticamente cualquier persona del mundo, en cualquier momento y desde cualquier lugar, ha sido sin duda uno de los grandes avances de la humanidad. Gracias a las tecnologías de la información y de la comunicación, el mundo se convierte en la denominada «aldea global» (McLuhan, 1971).

Por otro lado, la comunicación no se limita a la transmisión de información entre personas, pues implica también que nos ayuda a interpretar el mundo, a configurar la realidad, afectando a nuestro proceso de socialización respecto a la manera de expresarnos; no se limita, por tanto, al intercambio de información, sino que se convierte en un proceso de influencia social.

2. ELEMENTOS DEL PROCESO DE COMUNICACIÓN

Tomando como referencia a uno de los autores clásicos en el estudio de la comunicación, a la hora de analizar los elementos presentes en el proceso de comunicación podemos plantearnos las siguientes preguntas: quién dice qué, por qué canal, a quién y con qué efectos (Lasswell, 1927).

En estas preguntas encontramos los elementos fundamentales de todo proceso de comunicación. Desarrollamos a continuación cada uno de estos elementos:

- *Quién dice*: el emisor, que es la persona que comienza el proceso de comunicación. También se puede referir a la fuente.
- *Dice qué*: se refiere al mensaje, o contenido transmitido durante el proceso de comunicación.
- *Por qué canal*: es el contexto o el medio mediante el que se transmite la comunicación.
- *A quién*: se refiere al receptor, es decir, a la persona que recibe el mensaje transmitido.
- *Con qué efectos*: las consecuencias que el mensaje transmitido por el emisor han producido finalmente en el receptor.

Emisor, mensaje, canal, receptor y efectos pueden ser considerados los elementos esenciales del proceso de comunicación. No obstante, si bien sirven para hacernos una idea de los aspectos más destacados, la calidad, riqueza y complejidad del proceso de comunicación provocan que no se limite a estos elementos. También podemos considerar, por ejemplo, entre otros aspectos, los ruidos, los procesos de codificación-decodificación o el feedback. Los ruidos hacen referencia a todo lo que dificulta, distorsiona o modifica la recepción del mensaje y que puede interferir en la transmisión y recepción del mensaje, reduciendo el efecto del mismo sobre el receptor. Los procesos de codificación-decodificación del mensaje también deben ser tenidos en cuenta, ya que emi-

sor y receptor combinan los significados con unos determinados significantes según las reglas de su código. El mensaje tendrá mayor probabilidad de ser entendido en la medida en que los procesos de codificación y decodificación se realicen de forma similar por el emisor y el receptor respectivamente. Por último, el feedback es un aspecto esencial del proceso de comunicación, ya que durante el mismo los roles de emisor y receptor se alternan e incluso pueden superponerse. Una vez que el mensaje transmitido por el emisor llega al receptor y es decodificado por éste, genera unos efectos que son transmitidos de nuevo al emisor, generando así el feedback o retroalimentación. La retroalimentación permite al emisor, por tanto, conocer los efectos que su mensaje ha tenido en el receptor pudiendo adaptar en función de éstos sus siguientes interacciones comunicativas.

3. FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN

Hemos destacado la relevancia de la comunicación como proceso que va mucho más allá de la mera transmisión de información. De acuerdo con Marín (2002), la comunicación puede ejercer diversas funciones, entre las que podemos destacar las siguientes: función de socialización, función simbólica y función de información.

Función de socialización

La comunicación tiene una clara función de socialización. Desde nuestro nacimiento nos incluimos en un entorno social en el que toda nuestra interacción se debe a la comunicación. Inicialmente, en el seno familiar vamos aprendiendo formas y estilos de comunicación, roles, lenguajes, formas de pensar y de expresarnos. Este proceso continúa posteriormente con amigos, compañeros de trabajo, medios de comunicación, etc. De este modo, a través de la comunicación la persona aprende inicialmente un lenguaje, y con éste unos significados y formas de entender el mundo. Al mis-

mo tiempo, adquiere normas y valores, se le indica lo que está bien y lo que está mal, o lo que se puede o no hacer. La comunicación permite también posicionarnos, comprender quiénes somos y cómo comportarnos con los demás. Transmite actitudes, ideas, categorías y estereotipos que nos hacen entender la realidad de una determinada forma.

Función simbólica

La comunicación se desarrolla a través de símbolos. La adquisición y expresión del lenguaje está mediada por símbolos. Por tanto, a través de la comunicación desarrollamos una capacidad para representar simbólicamente los hechos y aspectos de la realidad a la que nos referimos. La comunicación requiere niveles de abstracción que pueden llegar a alcanzar gran complejidad.

Función de información

Al comunicarnos transmitimos información, juicios, valores o aspectos que están ocurriendo. Esta información está, además, calificada, lo que nos hace interpretarla de una determinada manera. La transmisión de información puede ocurrir en todos los niveles, desde el interpersonal, pasando por el grupal, e incluso a través de los medios de comunicación puede llegar a alcanzar a un amplio número de personas.

4. COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

Las personas, cuando nos comunicamos, recurrimos tanto a elementos de comunicación verbal como no verbal. Los elementos de comunicación verbal se refieren al código lingüístico empleado, a las palabras que transmitimos. Los elementos verbales de la comunicación se acompañan por elementos no verbales, que suponen realmente la mayor parte de lo que transmitimos durante un proceso de comunicación.

Si bien la comunicación verbal suele estar pautada y estructurada con códigos y normas conocidos por los interlocutores, la comunicación no verbal no se encuentra tan estructurada, carece de normas fijas y puede depender de los contextos sociales en los que se utiliza. Por otro lado, solemos tener menor conciencia de los aspectos que expresamos no verbalmente. A diferencia del código verbal, que puede ser utilizado con gran precisión, la mayor parte de las personas no suelen controlar de modo consciente su comportamiento no verbal.

El lenguaje verbal nos diferencia de otros seres vivos y requiere de la razón para poder utilizarlo, para realizar representaciones simbólicas, hablar de conceptos, de diferentes momentos temporales, de nosotros mismos o de otras personas u objetos reales o imaginarios. Más que en los aspectos gramaticales o lingüísticos del lenguaje, el interés de la psicología social en el mismo recae en sus posibilidades para interactuar con otros e influir en sus actitudes, pensamientos, sentimientos y comportamientos.

Como mencionamos anteriormente, el lenguaje verbal afecta al proceso de socialización, siendo una forma compartida con nuestro entorno social de referirnos a la realidad, de estructurarla y definirla. El lenguaje verbal puede servir, además, para regular tanto la conducta propia como la de los demás.

De acuerdo con Jakobson (1963), el lenguaje permite las siguientes funciones:

- Referencial: el lenguaje refiere a una idea, estableciendo un vínculo entre el mensaje y su significado.
- Emotiva: se refiere a la actitud del hablante hacia los objetos de la comunicación.
- Conativa: se refiere a la relación entre el mensaje y el receptor, al efecto que se pretende causar en el receptor.
- Estética: se destaca la belleza del mensaje, es el mensaje al servicio del propio mensaje. Un buen ejemplo lo encontramos en la poesía.

- **Fáctica:** se usa el mensaje para mantener o modificar la comunicación. Un ejemplo lo encontramos en coletillas del tipo «¿vale?, ¿entiendes?».

Hay que tener en cuenta que el lenguaje es relativo y consensuado socialmente, aceptando utilizar unas normas, sonidos y significados determinados para cada símbolo.

En relación al comportamiento no verbal, podemos diferenciar entre los elementos proxémicos, kinésicos y paralingüísticos.

Los elementos **kinésicos** se refieren a la realización de movimientos con el cuerpo, a expresiones físicas, faciales, corporales, miradas o gestos realizados con las manos. Estos movimientos y gestos pueden apoyar, complementar, ampliar o contradecir lo que expresamos verbalmente.

Ekman y Friesen (1969) distinguen los siguientes tipos de gestos:

- *Emblemas:* nos referimos a aquellos gestos que de alguna manera podrían tener una traducción verbal directa. Un ejemplo de éstos puede ser realizar el signo OK con el pulgar hacia arriba.
- *Ilustradores:* son aquellos gestos que clarifican, acompañan e ilustran lo expresado de modo verbal. Un ejemplo de este tipo de gestos puede ser ilustrar con las manos el tamaño de un objeto.
- *Reguladores:* son gestos empleados para regular la interacción entre las personas, como, por ejemplo, ceder el turno de palabra a una persona mediante una mirada o una indicación con la mano.
- *Adaptadores:* son una forma de controlar y satisfacer necesidades durante la interacción, fruto del aprendizaje social.

Los elementos **paralingüísticos** son los aspectos no verbales del habla, es decir, la utilización de la voz. Se incluyen dentro de este tipo el tono de voz empleado, la realización de pausas, la velocidad, el ritmo, el volumen de la voz, etc. Los estímulos

paralingüísticos ayudan a transmitir actitudes, pensamientos y estados de ánimo.

Los elementos **proxémicos** se refieren a la gestión del espacio en el que se produce la comunicación. El espacio es un elemento de control en la interacción social, que ayuda, además, a manifestar disposiciones personales, actitudes, roles y estatus de las personas. Las personas disponen de un espacio personal que les rodea y al que consideran una proyección de sí mismas. Este espacio personal se ajusta en función de las circunstancias. Hall (1966) distingue varias zonas y distancias en el espacio personal: íntima, personal, social y pública.

- La zona íntima abarca desde el contacto físico hasta los 45 centímetros. Sólo se permite el acceso a la misma a las personas más cercanas afectivamente.
- La zona personal oscila entre los 45 y los 120 centímetros. Suele ser la distancia mantenida con personas conocidas.
- La distancia social (entre 120 y 360 centímetros) es la que se mantiene con personas extrañas o desconocidas.
- Finalmente, la zona pública, de 360 centímetros en adelante, es la establecida con grupos o en intervenciones dirigidas hacia números amplios de personas.

5. ESTILOS DE COMUNICACIÓN

Podemos distinguir tres grandes estilos de comunicación: asertivo, pasivo y agresivo. Son muchos los autores que muestran la importancia que en general tienen estos tres estilos para cualquier proceso de comunicación (e.g., Castanyer, 2010; Güell, 2005; Shelton y Burton, 2004). La elección de cada uno de ellos puede favorecer o dificultar la comunicación en función de las circunstancias en las que ésta ocurra.

La **conducta agresiva** implica imponerse a los demás, no respetar los derechos de la otra persona o manifestar una postura sin considerar a los

otros. Trata de lograr su objetivo, de llevar la razón. En general, una persona que emplea un estilo de comunicación agresivo recurre a frases y expresiones con carácter impositivo del tipo «deberías..., tendrías que..., si no haces...». Su lenguaje no verbal es acorde al tipo de imposición y suele ir acompañado de posturas intimidatorias, miradas fijas e invasivas, voz penetrante, gestos como señalar con el dedo y movimientos muy marcados. El estilo agresivo puede resultar efectivo a corto plazo en interacciones cotidianas en las que una persona tiene más poder sobre otra; por ejemplo, unos padres sobre un hijo, o un jefe sobre un subordinado. No obstante, aunque genere los resultados requeridos a corto plazo, a medio y largo plazo puede deteriorar la relación.

En el extremo contrario al estilo de conducta agresivo encontramos el **pasivo**. Una persona que recurre a un estilo de comunicación pasivo trata de agradar a los demás, deja que hagan lo que desean, y muestra incapacidad para manifestar sus deseos y percepciones. Se muestra inhibida, cohibida, reprimida en su comportamiento, perdiendo el control de la situación. En general, manifiesta conductas pasivas, con pocos movimientos, miradas evasivas o inexpresivas, y dificultad para terminar sus intervenciones.

Un **estilo asertivo** implica la capacidad de expresarnos respetando a todas las partes. Supone manifestar con respeto lo que uno opina o considera. Una persona que recurre a un estilo asertivo manifiesta cómo ve la situación y respeta y trata de entender a los demás. El lenguaje no verbal es acorde a sus intervenciones, con voz clara, miradas directas (no fijas e invasivas, ni evasivas, propias de los estilos anteriores), gestos de las manos que acompañan y modelan lo que se dice. Utiliza un lenguaje más limpio, evitando términos tanto impositivos (propios del estilo agresivo) como dubitativos (propios del estilo pasivo). Las intervenciones asertivas recogen y escuchan activamente lo que la otra persona plantea, manifiestan lo que uno mismo siente y desea, y, muestran cómo le gustaría que evolucionara la situación en el futuro.

Para poner en práctica una conducta asertiva debemos considerar tres pasos (Pinazo, 2006):

- a) Escuchar activamente: mostrar tanto con nuestro lenguaje verbal como con el no verbal que estamos prestando atención a lo que nuestro interlocutor nos transmite. Se debe tratar de entender lo que la otra persona está transmitiendo y mostrar empatía. Escuchar activamente y mostrar empatía no tiene por qué implicar que compartamos los argumentos y planteamientos del emisor.
- b) Decir lo que se piensa u opina de manera clara y directa. Para ello pueden resultar de utilidad expresiones del tipo «sin embargo, no obstante, aun así...». No se recomienda aquí la utilización de la expresión «pero», ya que parece tener un efecto negativo sobre lo que el emisor ha expuesto, favoreciendo que éste reaccione con actitudes defensivas hacia sus planteamientos.
- c) Decir de manera clara y directa lo que se desea que suceda.

6. LOS PROCESOS DE ESCUCHA Y FEEDBACK

Dos aspectos de gran relevancia en el proceso de comunicación se refieren a la escucha y el feedback. Tan importante es saber transmitir un buen mensaje como escuchar activamente a la persona que lo transmite. Cuanto mejor sea nuestra escucha más probabilidad tendremos de decodificar adecuadamente la información verbal y no verbal transmitida por el emisor.

Marín y Guerra (2012) señalan las siguientes recomendaciones para intentar que la escucha sea lo más positiva posible:

- Mantener la tranquilidad y atención mientras la otra persona está hablando. Hay

que mostrar que se le escucha sin actitud crítica y sin interrupciones.

- No ocupar los silencios, de forma que cuando la persona que está hablando haga una pausa, ésta sea respetada por el receptor, o en todo caso realizar emisiones de asentimiento del tipo «ya, claro...».
- No realizar preguntas inquisitivas ni para obtener información que no resulte de utilidad.
- Escuchar respetando al emisor, evitando juicios críticos acerca de lo que nos está transmitiendo.
- Mostrar que nos interesa que resuelva los asuntos tratados y que confiamos en que puede hacerlo.

Como hemos mencionado anteriormente, al hablar de los elementos del proceso de comunicación, un aspecto importante durante la misma es el feedback. Es decir, retroalimentar a nuestro interlocutor con información acerca de los efectos que nos está causando el mensaje y cómo está siendo interpretado. Un buen feedback puede tener efectos muy positivos sobre la comunicación, entre los que podemos destacar (Martínez-Pecino, 2012):

- Potenciar estilos de intervenciones deseados.
- Mostrar lo que estamos entendiendo y percibiendo.
- Contrastar si estamos entendiendo bien la situación.
- Aclarar aspectos que no hayamos entendido.
- Modificar y corregir situaciones.
- Orientar el proceso para que evolucione mejor.

7. BARRERAS Y OBSTÁCULOS EN LA COMUNICACIÓN

En el proceso de comunicación podemos encontrarnos con obstáculos que distorsionan la

información o barreras que pueden llegar a bloquearla por completo. Citamos, de acuerdo con Mañas (2006), algunas de las principales barreras y obstáculos:

- *Barreras personales*: derivadas de situaciones emocionales, valores o hábitos que dificultan la escucha, estableciendo distancia entre las personas.
- *Barreras físicas*: cualquier tipo de ruido o interferencia que pueda perturbar la comunicación.
- *Barreras semánticas*: relacionadas con el significado de las palabras. Cuando los símbolos tienen más de un significado pueden surgir dificultades para la comunicación. Estas situaciones ocurren muy especialmente con personas de diferentes culturas, que pueden interpretar los mismos símbolos de manera diferente.

Entre los obstáculos que podemos encontrar en la comunicación podemos mencionar:

- *La sobrecarga de información*: aportar demasiada información a nuestro interlocutor, lo que puede conllevar que no se entienda la parte verdaderamente importante del mensaje, o que se omitan o se cometan errores al transmitir el mensaje.
- *Escucha selectiva*: tendemos a percibir y memorizar fundamentalmente aquello que encuadra con nuestras expectativas, creencias y valores.
- *Efecto halo*: realizar valoraciones del interlocutor en función de un único rasgo, ya sea éste positivo o negativo, lo que puede distorsionar la comunicación.
- *Estereotipos*: creencias compartidas acerca de las características que alguien tiene por pertenecer a un determinado grupo social. Los estereotipos pueden favorecer el rechazo injustificado de los mensajes transmitidos por algunas personas, o en caso

contrario su asimilación sin los filtros necesarios.

8. LA PERSUASIÓN. INFLUENCIA MEDIANTE LA COMUNICACIÓN

Como señalábamos en la introducción de este capítulo, una de las razones por la que interesa desde la Psicología Social el estudio de la comunicación es porque ésta permite la interacción entre las personas, facilitando de esta manera la influencia social de unos sobre otros. La persuasión trata de provocar en las personas cambios de actitudes mediante una comunicación que ha sido planificada de modo deliberado con dicha intención (Petty y Cacioppo, 1986). La persuasión es uno de los procesos más destacados de influencia social mediante la comunicación, por lo que conviene conocer cuáles son los elementos fundamentales de un mensaje persuasivo (Moya y Durán, 2011). Entre estos podemos destacar la fuente del mensaje, el propio mensaje, el receptor y el canal (Sanderson, 2010; Kassin, Fein y Markus, 2008; López, 2009; Myers, 2005).

La fuente del mensaje

La propia persona que transmite el mensaje puede influir en que éste sea más o menos persuasivo. Un mismo mensaje transmitido por personas distintas puede tener diferente influencia persuasiva. Los aspectos relacionados con la fuente que afectan a la persuasión tienen que ver con:

a) *La credibilidad*: si queremos que una persona sea persuasiva en su comunicación, ésta debe transmitir credibilidad. Las fuentes que poseen una alta credibilidad tienden a ser más persuasivas que aquellas menos creíbles (Pornpitakpan, 2004). La credibilidad de las mismas está en función de diversos aspectos: la competencia o pericia y la percepción de sinceridad u honradez.

La *competencia o pericia* se refiere al nivel de habilidad de la persona. Las personas con buenas

credenciales y reconocimiento en su ámbito son más persuasivas, y los demás tienden a aceptar su mensaje incluso cuando éste resulta ambiguo. Algunos factores que afectan a la percepción de competencia o pericia de la fuente incluyen:

- Las credenciales que posee en términos de formación y experiencia que garantizan su pericia.
- La fluidez y seguridad con la que transmite el contenido de su mensaje.
- Las referencias y menciones que haga a otras fuentes de reconocido prestigio.

La *sinceridad u honradez* se refiere a la percepción de que transmiten verdaderamente su conocimiento sin que puedan estar movidos por otros intereses diferentes. La percepción de sinceridad u honradez está en función de diversos factores, entre los que podemos mencionar los siguientes:

- Intereses propios: los intereses que la fuente pueda tener en juego afectan a la percepción de sinceridad de la misma en un doble sentido. Por un lado, las personas consideran con cautela las afirmaciones que favorecen a una fuente que tiene algo que ganar. Por el contrario, aquellos que transmiten mensajes impopulares o que van en contra de sus propios intereses tienden a ser percibidos como más sinceros.
- La percepción de sinceridad puede verse también afectada por estereotipos sociales.
- La carencia de intención persuasiva. Cuando escuchamos a alguien de forma fortuita o sin que aparentemente esté dirigiendo su mensaje hacia nosotros, lo percibimos como más sincero.

b) *El atractivo de la fuente*: las fuentes más atractivas parecen más creíbles. Diversos aspectos parecen estar asociados al atractivo de la fuente. Entre éstos podemos mencionar el atractivo o la semejanza. En general, nos dejamos influir en ma-

yor medida por personas atractivas físicamente. En este sentido, no es casualidad que en los anuncios publicitarios se lleguen a pagar grandes cantidades para conseguir la participación de modelos de gran atractivo físico. Por otro lado, en relación a la semejanza, en general aceptamos mejor los mensajes de personas similares a nosotros, sobre todo cuando nos referimos a valores personales. Sin embargo, cuando buscamos información sobre hechos las personas diferentes inspiran más confianza.

El mensaje

El contenido de un mensaje puede apoyarse en varios elementos, tales como contenidos racionales o emocionales. A su vez, los contenidos emocionales pueden evocar sentimientos positivos o, por el contrario, pueden estar basados en apelaciones al miedo. Las relaciones entre el contenido del mensaje y su influencia persuasiva no son siempre lineales y fáciles de determinar. No obstante, en términos generales podemos mencionar algunas conclusiones:

- Los mensajes de carácter más racional son mejor aceptados cuanto mayor es el nivel educativo, capacidad de análisis e interés en el tema de los receptores del mismo.
- Los mensajes que evocan emociones positivas tienden a ser más persuasivos y promueven mayor aceptación en los receptores.
- Las apelaciones al miedo tienden a resultar eficaces cuando van acompañadas de sugerencias que puedan ayudar a evitar, atenuar o reducir las consecuencias negativas que se muestran mediante dicho mensaje.

El receptor

Es la persona que recibe el mensaje y, por tanto, la que será o no persuadida por el mismo en

función tanto de los aspectos vistos hasta ese momento como de sus propias características. En este sentido, podemos destacar varias características de los receptores, que afectan al grado en que pueden ser persuadidos. Estas características se relacionan con las necesidades de cognición, de consistencia, de valía personal y de aprobación social.

- La necesidad de cognición o conocimiento: tiene que ver con la tendencia a disfrutar con actividades de corte cognitivo, a disfrutar pensando y analizando la realidad. Los receptores con alta necesidad de cognición suelen preferir mensajes más elaborados, con argumentos sólidos y de calidad; por ello suelen ser más difíciles de persuadir.
- La necesidad de consistencia: es la tendencia a ser coherente consigo mismo y evitar aspectos incoherentes o disonantes. Cuanto mayor sea la necesidad de consistencia de una persona, más probable es que rechace mensajes que contradigan sus opiniones previas.
- Necesidad de valía personal: se refiere a la necesidad de autoestima, es decir, a tener un concepto positivo de uno mismo. Las personas con mayor autoestima son más resistentes al cambio, porque confían en sí mismas. Sin embargo, al mismo tiempo, cuando se ven apoyadas en su identidad al sentirse reforzadas disminuyen su actitud defensiva, quedando más expuestas a la influencia persuasiva.
- Necesidad de aprobación social: es la necesidad de ser aceptados por los demás y formar parte de otros grupos y comunidades. En las culturas de carácter individualista las personas se dejan influir en mayor medida por mensajes que destacan ventajas de tipo individual. Por el contrario, en las culturas de corte colectivista se logra una mayor influencia persuasiva cuando

se enfatizan ventajas de tipo familiar y grupal.

El canal

Hace referencia a los medios por los que se transmite el mensaje o las vías de percepción del mismo. Se habla de canales visuales, auditivos, audiovisuales y táctiles. No parece haber datos que indiquen que alguno de ellos sea más persuasivo respecto a los otros. No obstante, las interacciones directas entre personas incrementan la probabilidad de la eficacia persuasiva. Por otro lado, los medios impresos facilitan la comprensión de la información transmitida.

9. INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN GRUPOS VIRTUALES

No nos gustaría finalizar este capítulo sin hacer mención a la creciente relevancia de la interacción comunicativa mediante grupos virtuales (Guerra y Martínez-Pecino, 2012). La importancia de las tecnologías de la información y de la comu-

nicación favorece cada vez más la comunicación en entornos virtuales. Así, se puede hablar en estos casos de la comunicación mediada por diversos dispositivos interconectados, ya sea mediante mensajes textuales, auditivos, visuales o audiovisuales.

En sus orígenes, algunas críticas referidas a este tipo de comunicación hacían referencia a la carencia de elementos no verbales. No obstante, hoy día éstos pueden ser suplidos mediante emoticones. Éstos desempeñan en entornos virtuales funciones similares a las de la comunicación no verbal en la interacción cara a cara, tales como proporcionar información, regular la interacción social o expresar intimidad (Derks y cols., 2010). Los emoticones pueden resultar de utilidad para expresar emociones, fortalecer la intensidad de un mensaje o expresar humor en los mensajes de texto. Su utilización se encuentra en función del tipo de entorno; de este modo, es más habitual la utilización de emoticones, en contextos socioemocionales en los que el objetivo de los grupos es establecer relaciones, que en contextos en los que los grupos se han originado para el aprendizaje o desarrollo de tareas (Derks y cols., 2010).

El aprendizaje de modelos sociales. Consecuencias del aprendizaje social

7

MANUEL MARÍN SÁNCHEZ
YOLANDA TROYANO RODRÍGUEZ

1. Cuestiones previas.
2. Las diversas formas de aprender.
3. El enfoque socio-comportamental.
4. Determinantes socio-ambientales del aprendizaje humano.
5. Funciones de los elementos reforzantes.
6. Fases de la adquisición del aprendizaje por medio de modelos.
7. Procesos psicosociales en el aprendizaje social.
8. Factores determinantes del aprendizaje social.
9. Conclusión.

1. CUESTIONES PREVIAS

La causa de gran parte de las conductas desplegadas de forma usual se encuentra en los estímulos a los que estamos sometidos constantemente durante la vida de relación. Del mismo modo, las consecuencias de nuestras conductas nos sirven para ir moldeando y adaptando el comportamiento a situaciones cada vez más cambiantes. Es inapropiado pensar que la totalidad de los aprendizajes de una persona durante su existencia se deban exclusivamente al moldeamiento ejercido por los estímulos externos que inciden sobre el sujeto, bien sea con una intención premeditada o no. Sería lamentable basarse en la idea de que el aprendizaje infantil de las reglas conductuales, necesario para la inserción social, se realiza a partir del ensayo y error, o bien que la adquisición del lenguaje estuviera guiada por aprendizajes basados en condicionamientos de tipo respondientes u operantes.

La aprobación o rechazo de las acciones de las persona constituye una fuente de moldeamiento conductual a la que suelen estar sometidos la práctica totalidad de los individuos.

2. LAS DIVERSAS FORMAS DE APRENDER

Quedan muy lejos los tiempos en que se consultaban los oráculos como medio para predecir

cuál iba a ser la conducta que seguiría una persona. Este modo de pronosticar se basaba en atribuciones causales extrínsecas al hombre y a su propio mundo circundante. Desde el nacimiento de la Psicología como ciencia, la conducta humana ha sido explicada basándose en causas más cercanas al propio individuo, proximidad que ha variado según las escuelas que exponían sus teorías.

La tradición psicoanalítica infiere el comportamiento humano a partir de causalidades internas. Para el psicoanálisis, la conducta del hombre viene determinada por causas genéticas: los instintos son el motor de cualquier acción del ser humano. En la crítica a esta concepción se argumenta la excesiva complejidad de cualquier conducta para ser explicada desde la unidireccionalidad del instinto; de la misma forma, éste no es lo suficiente complejo para esclarecer la relación existente entre la variación de la complejidad de las conductas y los cambios ambientales. Por último, bajo una perspectiva metodológica se precisaba la incapacidad empírica de los métodos psicoanalíticos para predecir las variaciones conductuales en función de los cambios ambientales.

El conductismo postula que una teoría debe tener valor predictivo. La experimentación psicológica de esta escuela ha puesto de manifiesto la interrelación existente entre numerosas variables, de las que dependen distintas formas de conductas humanas. Este paradigma hace hincapié en las

influencias externas como determinantes de la modificación o eliminación de partes de las conductas que habían sido atribuidas a causas internas, lo que llevó a sus partidarios más radicales a inferir la total causalidad externa de las conductas y sus dependencias de las fuerzas ambientales.

Las teorías conductistas han suscitado toda clase de críticas, dirigiéndose los ataques fundamentales a su concepción del hombre como mero reactor a estímulos externos, sin poseer decisión propia sobre el origen de su conducta. Los argumentos contraconductistas esgrimen la idea de que los rasgos de personalidad del individuo le llevan a conducirse de una forma consistente pese a la variabilidad ambiental (idea infundada, pero firme, base de la oposición al conductismo radical). De otra parte, los seguidores conductistas descuidan los determinantes procedentes de las funciones cognitivas propias del individuo; es decir, no admiten que el hombre es un organismo pensante, con capacidad propia para originar su conducta y dirigirla hacia un fin concreto.

Miller y Dollard (1941), en un principio, consienten en el carácter reforzante de la imitación, y postulan que el aprendizaje derivado de ella es un tipo de condicionamiento operante. Pronto abandonarían estos supuestos, quizá, como señalan Bandura y Walters (1963), porque en sus experiencias no se ponía de manifiesto la adquisición de respuestas nuevas, al no ser recompensadas directamente las conductas imitativas.

En los estudios experimentales del aprendizaje se pone de manifiesto la aparición de intentos por compatibilizar las tendencias conductistas y psicodinámicas con las variables socio-ambientales. En este sentido, para Rotter (1954), la función de los factores sociales es indispensable para explicar los procesos de adquisición de conductas en el hombre. A partir de su teoría de locus de control interno-externo, combina elementos conductistas y cognitivistas para delimitar los factores personales y situacionales de la conducta humana.

Un intento de compaginar la teoría psicodinámica con la del aprendizaje la representa Mowrer

(1960) al señalar que las respuestas imitativas se pueden adquirir fundamentalmente de dos formas: en una el refuerzo recae sobre el observador directamente cuando ejecuta la conducta observada, y en la otra es el modelo quien realiza la conducta y experimenta el refuerzo directamente. En ambos casos la imitación aparecería sólo cuando el sujeto fuera recompensado, bien directamente o bien de forma vicaria.

Este modo de simplificar la explicación del proceso de adquisición de conductas a partir del aprendizaje por observación, como argumenta Pinillos (1965), deja lagunas importantes a la hora de aclarar el papel que juegan los procesos cognitivos superiores en el aprendizaje imitativo, al reducir éstos a simples respuestas condicionadas.

Bandura reacciona contra estas explicaciones teóricas (Bandura y Walters, 1963; Bandura, 1977), porque considera ineficaz la argumentación que dan a la adquisición de respuestas sociales, al no valorar suficientemente las variables socio-ambientales. Para este autor, los factores cognitivos son fundamentales cuando se trata de explicar el aprendizaje social, pues en ellos se basa el sujeto para poder interpretar los estímulos que recibe. Del mismo modo, gracias a esta capacidad simbólica, puede separar la relación directa existente entre respuesta y estímulo, al igual que tiene facultad para emitir respuestas discriminadas por medio de su función predictiva.

El hombre es capaz de emplear símbolos, y ello le permite representar los fenómenos sociales, analizar su experiencia consciente y comunicarse, al tiempo que puede crear elementos de conducta o prever consecuencias de las mismas.

Las personas no limitan su conducta a la reacción a influencias externas; por el contrario, son capaces de seleccionar, organizar y transformar los estímulos que sobre ellas inciden. Desde este punto de vista, la teoría del aprendizaje social explica la conducta humana basándose en la interacción recíproca y continua entre los determinantes cognitivos, los comportamentales y los

ambientales. Por ello, el ser humano no es un objeto impotente controlado por fuerzas externas, ni un agente totalmente libre de influencias. Persona y medio se determinan mutuamente en lo que se refiere a expresiones conductuales.

3. EL ENFOQUE SOCIO-COMPORTAMENTAL

La mayoría de las tendencias psicológicas han explicado, en los últimos tiempos, el desarrollo de la personalidad desde el punto de vista de las teorías del aprendizaje. No obstante, estos propósitos no han sido muy efectivos a la hora de explicar los procesos por los que se adquiere o modifica la conducta social. Gran parte de estos intentos se han basado en los aprendizajes instrumentales y en condiciones individuales sometidas a controles experimentales. En la adquisición de conductas nuevas es donde se han visto más débiles las explicaciones del aprendizaje instrumental, por la desestimación de las influencias de las variables sociales.

Para Rotter (1982), la posibilidad de que se dé una conducta en una situación particular viene determinada por dos variables:

1. La expectativa, es decir, la apreciación subjetiva de la probabilidad de que se refuerce tal conducta.
2. El valor que tenga para el sujeto el refuerzo recibido.

Este autor explica los procesos de aprendizaje presuponiendo la existencia de unas jerarquías de respuestas tendentes a aparecer en las distintas situaciones con diversos grados de probabilidad. Sin embargo, esto no parece adecuado para explicar la aparición de determinadas respuestas sin aprendizaje previo, es decir, con cero probabilidad de ser emitidas.

Otra forma de explicar la aparición de respuestas nuevas ha sido bajo el prisma de los con-

dicionamientos respondientes y operantes; según éstos, tales respuestas nunca se producen de forma espontánea, pues son siempre el resultado de procesos de condicionamientos más o menos duraderos.

En los últimos tiempos se presta mayor atención a los procesos de imitación como medio para suscitar conductas nuevas, aunque aquéllos sean tratados como formas de comportamiento instrumental. Se ha puesto de manifiesto la evidencia de que es posible el aprendizaje por observación de las conductas de otro, aun cuando el observador no las reproduzca durante su adquisición, sin que reciba, por tanto, refuerzo alguno a sus actuaciones. No obstante, el papel del refuerzo sí es tenido en cuenta en los aprendizajes imitativos, pues de él dependen la producción y mantenimiento de las respuestas; sin embargo, se incide más en el valor que tienen para el observador las consecuencias de las acciones en el modelo observado.

Procesos internos derivados de la observación social

Desde la perspectiva del aprendizaje social, la conducta del hombre no se encuentra dirigida ni por instancias instintivas —condicionantes internos—, ni exclusivamente por fuerzas ambientales —condicionantes externos—; existe una continua interacción entre la conducta y las condiciones que la controlan. Esta teoría concede especial atención a una serie de procesos que acontecen en el individuo desde que la conducta es suscitada hasta llegar al final de su expresión final. Tales procesos son: los vicarios, los simbólicos y los autorreguladores.

Los procesos vicarios

Las teorías tradicionales del aprendizaje lo explicaban a partir de las consecuencias directamente experimentadas en y por el sujeto. Desde la perspectiva del aprendizaje social, los aprendi-

zajes originados por consecuencias directas no tienen por qué deberse a acciones vividas por el individuo y experimentadas personalmente, sino que pueden ser el resultado de la observación de las vivencias y experiencias de otros. De esta forma se postula que la capacidad de observación del hombre hace posible la adquisición de unidades de conducta por medio de ejemplos, y no sólo por ensayo y error.

Los procesos simbólicos

Basándose en sus aptitudes y capacidades cognoscitivas, el hombre está preparado para prever el grado de afectación que le producirá un hecho y cuál puede ser la dirección de sus acciones al enfrentarse al mismo. Las conductas observadas se representan a nivel interno y se toman esas representaciones como guía de acción conductual. El hombre es capaz de resolver problemas a nivel simbólico, puesto que sus procesos mentales le permiten la comprensión y previsión de conductas futuras.

Los procesos autorreguladores

Podemos generar influencias que regulen nuestra conducta, pues no necesariamente ésta debe ser determinada por variables sobre las que no se posee ningún control. Una persona está capacitada para prever lo que va a suceder si emite una conducta y, por tanto, podrá manipular algunas variables ambientales, las cuales son, al fin y al cabo, las que controlen su propio comportamiento.

4. DETERMINANTES SOCIO-AMBIENTALES DEL APRENDIZAJE HUMANO

Dos son las formas posibles de aprender del hombre: experimentando por sí mismo las acciones que ha de adquirir, o por medio de la observación de las conductas que le interesa aprender.

La experiencia directa es la más primitiva, y está regida por las consecuencias gratificantes o punitivas que siguen a una acción, quedando seleccionadas aquellas que tienen éxito, mientras que las otras no se retienen.

En todo aprendizaje las respuestas emitidas se fortalecen de forma automática o inconsciente, gracias a las consecuencias inmediatas que generan. Dicho de otra forma, los refuerzos que recibe un sujeto —consecuencias de sus propias respuestas— hacen que éstas queden fijadas en su comportamiento. A pesar de esta relación, son las actividades cognitivas del hombre las que le permiten extraer mejores resultados de sus experiencias socio-ambientales.

De esta manera, en el aprendizaje social el refuerzo cumple unas funciones más amplias que la de ser un mero afianzador de respuestas por la inmediatez de sus consecuencias, pues *informa* al individuo, *le motiva*, *le incentiva* y, además, *fortalece* sus respuestas.

5. FUNCIONES DE LOS ELEMENTOS REFORZANTES

Veamos en qué consisten estas cuatro funciones del refuerzo: la informativa, la motivadora, la incentivadora y la fortalecedora.

a) Función informativa

Se refiere a la capacidad del ser humano para obtener información de los efectos de su comportamiento y de los resultados que éste genera en el medio ambiente. Las personas, cuando se enfrentan a situaciones cotidianas concretas, emiten algunas repuestas que tienen éxito, y otras que carecen de efecto alguno o que les acarrea consecuencias negativas. Estas experiencias constituyen reforzamientos diferenciales y conducen al sujeto a seleccionar las respuestas exitosas y abandonar las consideradas ineficaces o punitivas.

El individuo no es sólo un ejecutor automático de respuestas, pues también tiene la función de observador de las consecuencias de sus acciones. De este feedback informativo deduce qué conducta es conveniente seguir y cuál desechar. Los supuestos resultados le sirven como guía de acciones venideras. Se hacen hipótesis sobre conductas futuras: las consideradas correctas darán lugar a éxitos y tienden a permanecer, mientras que las no correctas, por su parte, le pueden generar consecuencias ineficaces o perniciosas y, por tanto, son eliminadas.

b) Función motivacional

Las experiencias vividas por una persona le crean expectativas sobre si ciertas acciones le pueden generar notables beneficios, o bien deparar consecuencias negativas o indiferentes. Cuando, basándose en su historial personal, el hombre es capaz de hacer algo porque cree que su acción le resultará provechosa, lo que le motiva a actuar es la representación simbólica de los resultados de su conducta, no los resultados en sí, porque mientras está actuando aún no ha recibido los resultados de su actuación. La capacidad que tiene un futuro refuerzo para incitar al hombre a la acción es lo que denominamos función motivacional.

Gran parte de la conducta humana no está sometida al control de los refuerzos externos inmediatos. El hombre, gracias a sus experiencias pasadas, posee capacidad anticipadora en sus respuestas y, por tanto, puede prever cuáles van a ser las consecuencias futuras que sus acciones van a generar. Esto no sería posible sin la capacidad de representación simbólica de los efectos reales de su conducta. De esta forma, como afirma Bandura (1976, 1982, p. 7), «las consecuencias futuras se pueden convertir en motivadores actuales que influyen en la conducta del mismo modo que lo hacen las consecuencias reales». Las posibilidades cognitivas del hombre le proporcionan capacidad tanto de conducta comprensiva como previsoras.

c) Función incentivadora

La función incentivadora supone que una persona puede valorar los refuerzos que recibe y actuar según lo gratificante de los mismos.

Numerosas investigaciones han centrado sus objetivos en poner de manifiesto si la conducta se aprende por la acción inmediata de las consecuencias de las respuestas, o si los efectos del reforzamiento se encuentran mediatizados por los procesos cognitivos del sujeto.

Los cambios producidos en las respuestas emitidas durante un proceso de aprendizaje dependen de lo consciente que el sujeto sea sobre qué respuesta se está actuando, y en qué momento se efectúa dicho refuerzo. Teóricos cognitivistas (Spielberger y de Nicke, 1966) postulan que un aprendizaje no tiene lugar si el sujeto no es consciente de la relación entre respuesta y refuerzo. La información obtenida sobre la propia respuesta produce una serie de autoinstrucciones que generan nuevas conductas adecuadas a la situación.

No obstante, otros supuestos ponen de manifiesto la posibilidad de aprender sin que el sujeto posea una clara representación de la asociación entre refuerzo y respuesta, aunque este último tipo de aprendizaje resulte lento y deficiente. En estos casos, la acción del refuerzo sobre las respuestas es continua desde el inicio de la experiencia, aunque el sujeto la descubra tardíamente. La modificación en la conducta debida a la concienciación de la asociación respuesta-refuerzo depende, en gran medida, del valor gratificante que para el sujeto tengan las consecuencias de sus respuestas. Una conducta se modificará en la dirección del refuerzo si el sujeto valora positivamente los efectos del mismo.

d) Función fortalecedora de la respuesta

Un refuerzo adquiere el efecto deseado gracias a los procesos de simbolización generados en el hombre. Sin ellos no podría tener conciencia clara de qué respuesta se está reforzando o se va

a reforzar. Muchos aprendizajes instrumentales modifican el comportamiento del sujeto sin que éste tenga conciencia o sepa con claridad cuál es la conducta recompensada. En tales casos se detecta una correlación entre la conducta emitida y los refuerzos proporcionados, aunque lo realmente apreciado por el sujeto son los refuerzos recibidos, más que las conductas emitidas.

La evidencia de estos hechos, donde no es necesaria la mediación de procesos de consciencia para respuestas elementales, no demuestra que las personas no puedan aprender conductas complejas utilizando procesos cognitivos. Las conductas complejas reguladas por normas se hallan bajo este control cognitivo, y éste implica una simbolización, combinación o reflexión sobre los estímulos que el sujeto tiene delante.

Supongamos un grupo de personas al que se le asigna la tarea de clasificar unos objetos según su longitud y color. En ellos existe un número indicador de su longitud, aunque para una correcta ordenación se han de ajustar a la siguiente norma: el número que figura en la pieza ha de ser multiplicado por dos, restarle tres y dividir el resultado por cuatro. Las cifras obtenidas tienen que ser asignadas a colores, de tal forma que: al rojo le corresponden las cifras comprendidas entre seis y ocho; al amarillo, entre nueve y diez, etc. Los objetos cuyos números no coincidan con las cifras propuestas han de ser rechazados y clasificados aparte. En este ejemplo, la probabilidad de que los sujetos realicen bien la tarea dependerá de que su conducta se ajuste a las normas dadas, lo cual está en función de su capacidad para interiorizar, combinar elementos y, en suma, realizar las operaciones mentales precisas. Si se acertara por azar en la clasificación de un objeto, sin realizar las operaciones mentales necesarias, y fuese reforzado dicho ensayo, resultaría poco probable que pudiera seguir acomodando sus acciones a la norma dada, por mucho que se le reforzara, pues sin la facultad para realizar en abstracto los cálculos exigibles, de nada valdrían los reforzamientos en los aciertos esporádicos.

6. FASES DE LA ADQUISICIÓN DEL APRENDIZAJE POR MEDIO DE MODELOS

En condiciones normales estamos sometidos a innumerables variables y experiencias, gratificantes unas y punibles otras, que al incidir sobre la conducta la moldean de alguna forma. Los aprendizajes efectuados en estas circunstancias serían muy lentos y laboriosos si dependieran sólo y exclusivamente de los reforzadores o experiencias gratificantes y/o frustrantes.

Son numerosas las conductas adquiridas habitualmente, de forma intencional o no, a partir de observaciones de situaciones sociales. Sería bastante improbable que un niño aprendiera un lenguaje sin haberlo oído previamente. Igualmente, resultaría muy difícil modelar términos complejos a partir del reforzamiento de repuestas verbales casuales.

Podemos aprender tanto a partir de las experiencias directas, como por la observación de las conductas realizadas por otras personas. Sin embargo, no todos los teóricos del aprendizaje observacional están de acuerdo en cómo se integra lo aprendido en el sujeto que observa lo que otro hace.

Según Miller y Dollard, el aprendizaje por observación necesita de las siguientes condiciones:

1. El observador se ha de encontrar motivado a actuar.
2. Ha de tener una meta concreta.
3. Se tienen que ejecutar respuestas similares a las del modelo.
4. La imitación debe ser reforzada positivamente.

Los experimentos basados en el aprendizaje de discriminación de lugar fueron aceptados como aprendizajes imitativos, aunque los sujetos no aprendieron conductas nuevas. «El aprendizaje por observación se preocupa esencialmente de averiguar el modo en que los individuos organi-

zan los componentes de su conducta para formar nuevas pautas de respuestas de lo que otros dieron ejemplo» (Bandura, 1976, 1982).

Según la teoría operante (Skinner, 1953), el aprendizaje por observación se produce porque el sujeto recibe refuerzos diferenciales. El observador recibe refuerzos positivos cuando sus conductas se ajustan a las del modelo, y negativos o nulos cuando no coinciden. Este modelo teórico explicaría cómo una conducta previamente aprendida puede ser incitada por otros y por las recompensas, o cómo un observador repite la conducta de un modelo en las mismas circunstancias. Sin embargo, no aclara la forma de adquirir una nueva conducta equivalente a la del modelo; toda vez que el observador está capacitado para ejecutar las respuestas en contextos diferentes a donde las observó, y sin habersele administrado refuerzo alguno, quizá las repita varios días después de haberlas observado. Bandura explica que todo ello es posible porque en el aprendizaje por observación, en su perspectiva social, se producen procesos simbólicos ante la presencia del modelo y antes de que una respuesta haya sido ejecutada o reforzada.

Si el aprendizaje realizado por las personas en su vida cotidiana se basara sólo en las consecuencias de sus propias acciones, la adquisición de nuevas conductas sería lenta. No obstante, éstas se adquieren, gran parte de las veces, por la observación de otras personas, sin que lleguen a ser experimentadas previamente por el sujeto que las observa.

7. PROCESOS PSICOSOCIALES EN EL APRENDIZAJE SOCIAL

El proceso de atención

La sola exposición del modelo no basta para completar el aprendizaje de alguien que lo observa. Para que éste sea posible de forma efectiva, y el sujeto extraiga consecuencias de la conducta

observada, es necesario prestar atención al modelo y a sus rasgos significativos.

Varios son los factores reguladores de los procesos de atención, destacando las experiencias asociativas del sujeto, el valor funcional de la conducta observada y la atracción del modelo.

Cuando una persona elige una serie de amigos, las conductas con mayor probabilidad de ser atendidas son las derivadas de las interacciones sociales realizadas en el seno del grupo; otras conductas externas al ámbito de las relaciones interpersonales establecidas en el grupo de amigos carecen de posibilidad de prestarle atención. Por otro lado, las acciones con una utilidad notable para el sujeto son las que van a prevalecer, perdiendo capacidad de atracción las que, siendo observadas por él, no poseen valor funcional para el autor. Hemos de destacar que la atención de un modelo está en función de las cualidades que posee y que éstas sean interesantes o atractivas para el observador; por su parte, el nivel de atención baja hacia aquellos modelos cuyas características no resulten atractivos o interesantes.

El proceso de retención

Se necesita recordar la conducta de un modelo para poder quedar «impresionado» por ella. Si una conducta observada quiere ser repetida en ausencia del modelo, es necesaria la permanencia simbólica en la memoria. Si no es así, las influencias pasadas no adquirirán grado de estabilidad en el sujeto.

En el aprendizaje observacional son dos los sistemas de representación válidos para recordar: el de *imágenes* y el *verbal*. Los estímulos modeladores dan lugar a imágenes, más o menos duraderas, de las secuencias observadas y que el sujeto puede evocar. Cuando los hechos se encuentran interrelacionados, la evocación de un estímulo produce una imagen de otro; así, al escuchar palabras tales como Granada o Málaga, si conocemos algo de estos lugares evocaremos representaciones imaginarias de estímulos físicos aun cuando éstos no

los tengamos físicamente presentes. Por ejemplo, los que el lector tiene ahora en su memoria.

La representación verbal implica la codificación por el sistema verbal del material observado, y facilita la rapidez y la retención prolongada de todo aprendizaje observacional. Dado que la mayor parte de los procesos cognitivos reguladores de la conducta son más verbales que visuales, la información visual se codifica verbalmente, y queda almacenada facilitando la retención y su posterior expresión o reproducción. La retención se ve favorecida, además de por la codificación simbólica, por la repetición de los hechos o conductas del modelo observado. Si un sujeto repite mentalmente o realiza las conductas observadas, las olvidará más tarde que aquel que ni las repitió ni las llevó a la práctica.

La reproducción motriz

Podríamos describirla como el medio por el que las representaciones simbólicas guían las conductas externas. En principio se organizan las respuestas, después se inician, se comprueban y se perfecciona su ejecución a partir de un proceso de feedback informativo.

El grado de aprendizaje realizado por alguien depende de una serie de factores, entre los que cabría citar: las *habilidades facilitadoras*, el grado de *desarrollo físico* y la capacidad de *retroalimentación informativa*.

- *Habilidades facilitadoras*. Cuando alguien no ha adquirido, o no posee, las habilidades necesarias requeridas para una tarea, integrará los elementos simbólicos de forma más deficiente que aquel que sí las posea. En el ejemplo expuesto de clasificación de objetos por su color y tamaño, aquellas personas con capacidad para sumar, multiplicar o dividir podrán realizar la tarea de forma más satisfactoria que los que no tengan esas destrezas o carezcan de alguna de ellas.

- *El desarrollo físico*. Las limitaciones físicas constituyen otro factor importante para la reproducción del modelo observado. Así, un niño podrá retener simbólicamente las acciones precisas para efectuar una determinada tarea motriz. Por ejemplo, disparar un flecha con un arco de caza; si sus brazos no tienen la envergadura y potencia física apropiadas, no podrá tensarlo ni efectuar los movimientos observados e interiorizados.
- *La retroalimentación informativa*. Un sujeto, después de comprobar las diferencias entre su representación simbólica y su ejecución, puede perfeccionar la conducta aprendida mediante correcciones de sus intentos preliminares. Estos ajustes los hace por medio de las señales propioceptivas cuando no puede ver su propia conducta durante la ejecución. En efecto, en la mayoría de los aprendizajes cotidianos las personas no pueden observarse desde fuera, y de ahí que sus conductas se perfeccionen por procesos autorreguladores, basados en la retroalimentación informativa que recibe de su propia actuación. Una forma de mejorar los aprendizajes, tanto motrices como verbales, es grabando en soportes audiovisuales las ejecuciones y después procediendo a su visionado, analizándolo y estudiando las deficiencias apreciadas.

Proceso motivacional

Una vez observada y retenida la conducta de un modelo, la probabilidad que ésta tiene de permanecer en el sujeto observador está en función de las consecuencias que su expresión origina. Los sujetos evalúan las consecuencias de las conductas expresadas, y de esta evaluación depende, en gran parte, que puedan seguir siendo ejecutadas o no. Cuando un individuo obtiene satisfacción de su conducta tenderá a repetirla; de lo contrario hará lo posible por no volverla a expresar.

Para Bandura, no basta con la exposición del modelo y la retención de lo observado; además, el sujeto se ha de sentir incitado a ejecutar las representaciones simbólicas adquiridas. En la medida en que el ambiente gratifique positivamente la ejecución de lo observado y retenido, habrá más probabilidad de ajustar las representaciones simbólicas a las ejecuciones conductuales, y podrán perdurar mejor en el sujeto.

8. FACTORES DETERMINANTES DEL APRENDIZAJE SOCIAL

El proceso de aprendizaje social tiene lugar a partir de la exposición de un observador a un modelo que ejecuta una conducta (Hogg y Vaughan, 2010). No obstante, desde que el primero realiza la conducta hasta que el segundo es capaz de reproducir lo aprendido en su ausencia, hay una serie de factores intervinientes de capital importancia, sin los cuales el aprendizaje no se llevaría a cabo. Entre ellos cabe citar el papel del refuerzo, la información del aprendizaje y la regulación de la conducta aprendida.

El papel del refuerzo en el aprendizaje social

¿Cómo sabemos si una persona ha aprendido una conducta después de haber sido retenida, es decir, hasta qué punto se ha integrado lo observado para poder decir que ha sido aprendido?

Para los teóricos del conductismo una conducta no está aprendida hasta que el sujeto no la ejecuta; sin embargo, tal aseveración puede ser válida en el aprendizaje animal, pues sólo sabemos si una rata ha aprendido a recorrer un laberinto si es capaz de llegar al final cuando la ponemos en él. Con los humanos cabe la posibilidad de una descripción verbal o gráfica de las acciones que se deberían seguir, sin necesidad de ejecutarlas prácticamente. Éste es uno de los medios por los que podemos inferir si se ha aprendido la conducta observada. Para la teoría del aprendizaje

social, la conducta se aprende, al menos de forma elemental, antes de llevarla a la práctica, de tal manera que un observador organiza o coordina simbólicamente las acciones del modelo observado y reproduce acciones nuevas a partir de su representación personal, lo cual le sirve de guía para una posterior ejecución.

¿Qué papel juega el refuerzo y cuándo actúa en el aprendizaje observacional? Este punto constituye una cuestión discrepante entre las distintas teorías del aprendizaje. Según los seguidores de la teoría del refuerzo, es necesario reforzar las respuestas imitativas para lograr un aprendizaje (Gewritz y Stingle, 1968). Por su parte, la teoría del aprendizaje observacional distingue entre el aprendizaje y la ejecución de lo aprendido. Un aprendizaje puede tener lugar por la simple contemplación de la conducta modelada y su organización cognitiva, sin necesidad de la existencia de un estímulo externo que sirva de reforzador. Sin embargo, no todo modelo conductual es observado con atención por el sujeto, y aunque lo observe no queda garantizada su retención y posterior ejecución. Se hace necesaria, por tanto, la presencia de ciertos factores que favorezcan la probabilidad de permanencia en el sujeto de la conducta observada. Uno de los elementos intervinientes en la atención y fijación del modelo observado consiste en la comprensión, por parte del observador, de que la conducta por otros realizada le puede servir para determinados fines. Esta anticipación del refuerzo incrementa la atención sobre lo que se observa, y motiva al sujeto a organizar cognitivamente, a retener y repetir el material a aprender.

Las diversas teorías sobre el aprendizaje observacional coinciden en la necesidad del refuerzo, pero discrepan en cómo actúa durante el proceso de adquisición de la conducta. La teoría del refuerzo cree que interviene después de emitida la respuesta por el sujeto, y la fortalece de forma retroactiva, al igual que ocurre en la asociación con los estímulos que la suscitan. Por su parte, los teóricos del aprendizaje social creen que el refuer-

zo facilita los procesos de atención, de organización y de repetición y, en consecuencia, interviene antes de que el sujeto emita la respuesta. Según ello, para elevar el nivel de aprendizaje en una persona se le puede informar antes de las ventajas y beneficios que va a obtener. El refuerzo es concebido más como una condición facilitadora que necesaria, pues existen otros factores intervinientes aparte de las consecuencias de las respuestas.

En resumen, podemos apreciar una valoración de las consecuencias de la acción del sujeto, tanto en el condicionamiento operante como en la teoría del aprendizaje social, como variables decisivas en el proceso de aprendizaje observacional. Sin embargo, en la segunda la conducta aprendida por observación se encuentra afectada, además de por las consecuencias de las respuestas experimentadas por el sujeto por la estimulación externa, por los autorrefuerzos y por los refuerzos vicarios.

La información en el proceso del aprendizaje social

Un modelo transmite información al observador sobre cómo organizar las respuestas parciales y formar pautas de nuevas conductas; tal información es captada a partir de manifestaciones físicas, representaciones gráficas o descripciones verbales.

Por medio de la palabra transmitimos numerosas instrucciones acerca de conductas complejas, que si hubieran de ser adquiridas por la práctica tardarían mucho tiempo en aprenderse. Al que aprende le podemos decir cómo se ha de comportar en situaciones sociales concretas, sin necesidad de esperar a que éstas ocurran y modelar su conducta en ellas. Este modelado simbólico es fuente importante del aprendizaje social, aunque la palabra no es el único medio para producir modificaciones o adquisiciones de conductas nuevas.

Las personas están sometidas a diversas fuentes de estímulos, como televisión, cine y otros me-

dios audiovisuales de comunicación, los cuales constituyen vehículos importantes de aprendizaje social. No todos los procedimientos de modelado tienen la misma eficacia; ciertas experiencias vivas o filmadas poseen mayor estimulación que las narradas verbalmente. De igual forma, dentro del mismo tipo de expresión, unas tienen mayor reclamo que otras. Por ejemplo, una exposición a estímulos verbales requiere mayor capacidad personal de atención y conceptualización; de ahí que los observadores con poca capacidad conceptual sacan más provecho del modelo conductual que del verbal. Esto se convierte en una norma importante a tener en cuenta a la hora de efectuar determinados aprendizajes en los distintos niveles académicos.

Regulación la conducta aprendida

Para explicar cómo se mantiene y regula una conducta adquirida, el aprendizaje social formula tres procesos de regulación: el *control del estímulo*, el *control del refuerzo* y el *control cognoscitivo*. Por último, se postula que entre ellos hay un mutua interrelación.

1. El control del estímulo

El hombre prevé las consecuencias de sus conductas regulando sus propias acciones. Sin esa capacidad previsora las actuaciones de las personas podrían ser poco productivas e incluso peligrosas. Los estímulos visuales, las acciones de otras personas y cualquier tipo de estimulación proporcionan al hombre información acerca de las consecuencias probables de su conducta.

El control del estímulo tiene lugar cuando el sujeto posee una experiencia sobre las situaciones estimulables. Así, un alumno desinhibido y alegre, a la vez que inteligente y perspicaz, después de entrar en el aula y ver la cara del profesor (relajada y contenta, o por el contrario tensa y triste), y percibir la actitud más o menos estática de sus compañeros, creará conveniente desplegar una

conducta alegre y desenfadada, o, en todo caso, optará por entrar en silencio y desapercibido, controlando sus acciones y dirigiéndose sigilosamente a su asiento, de manera que su conducta no origine consecuencias punibles para él. Elegir una de las dos actuaciones estará en función del control ejercido sobre los estímulos por él observados; ello dependerá de su capacidad de simbolización, fundamentada en sus experiencias anteriores, y no en que, en ese mismo instante, el ambiente haya reforzado de forma positiva o negativa alguna de sus respuestas.

2. Control mediante los refuerzos

La conducta, en gran medida, se encuentra regulada por sus consecuencias, y no sólo por la información que recibe el sujeto de los estímulos que observa. Existe una clara tendencia a desechar aquellas conductas que tienen resultados neutros o negativos y a permanecer con las que los suscitan positivos.

Los teóricos del refuerzo creen que lo que regula las acciones de un individuo son las consecuencias del propio refuerzo. Desde el aprendizaje social, si bien se reconoce la importancia del refuerzo externo, se cree que el comportamiento también viene regulado por los efectos observados por el sujeto y por las consecuencias que autogenera en sí mismo.

No sólo existen reforzamientos extrínsecos, por los cuales las consecuencias de la conducta se aprecian en el exterior del sujeto, sino intrínsecos, donde aquellas se localizan en su interior. Bandura cree que las personas poseen un sistema de autorrefuerzos, utilizado para defenderse de los posibles cambios ambientales, manteniendo una conducta más o menos estable ante la variabilidad del entorno. Si el cambio de la situación externa no es muy fuerte, «las personas defienden sus posiciones ideológicas fuertemente y no suelen mostrar un comportamiento sumiso ante las circunstancias» (Bandura, 1976, 1982, p. 157).

Un individuo, ante estímulos peligrosos, no se abandona a la situación, salvo que ésta sea tan extrema como para paralizarlo; antes bien, sus acciones están sopesadas para prevenir las posibles contingencias negativas de las futuras secuencias de estímulos. Es decir, su conducta no dependerá sólo de los factores externos, sino que estará, al mismo tiempo, controlada por éstos y por otros generados en su interior.

Entre los factores internos capaces de regular la conducta cabría citar: el autoestablecimiento de criterios, las referencias a la historia personal, el valor funcional de las actividades a realizar y las atribuciones causales del éxito o fracaso de la tarea.

El hombre crea sus propios *criterios éticos* de actuación y los utiliza para controlar su comportamiento, incluso cuando éste no se derive de una interacción social o no esté suscitado por estimuladores externos. Es posible observar a un trabajador cuando, al concluir una tarea, basándose en unas normas básicas ya adquiridas, si opina que no cumple las directrices mínimas, decide reiniciar la labor o pedir asesoramiento, para terminarla de forma que resulte de su total agrado. La autocorrección puede ser posible siempre que se tengan criterios propios de actuación, y se lleva a cabo gracias a la capacidad de simbolización y de reacción ante el propio comportamiento. Esto le atribuye a la conducta humana, a diferencia de la animal, más independencia del medio ambiente.

El establecimiento de los propios criterios los puede hacer una persona según diferentes marcos de referencia y dependiendo de las tareas que realice. Cuando alguien pretende juzgar a otro o a sí mismo, recurre a puntos de referencia de grupos sociales normativos y representativos. Su propia estima aumentará si se compara con otros sujetos de menor habilidad que él.

Por un lado, las conductas pretéritas intervienen en el juicio que hacemos de una acción presente; por otro, el éxito o fracaso de una tarea determina el nivel de autoexigencia en el individuo. Una persona que haya realizado correcta-

mente una función, verá cumplido con ello su objetivo, aumentará el nivel de exigencia de sus normas y la próxima vez tendrá que mejorar la ejecución anterior, como medio de elevar su propia autoestima. Por el contrario, si ha fracasado, el nivel de exigencia de sus normas será más realista y permanecerá con el mismo grado o disminuirá, con el fin de obtener éxitos futuros y mejorar su autoestima.

El valor funcional de las actividades para el que las realiza también es un factor influyente en la autorregulación de la conducta. Un niño se esforzará más en sus acciones si ejecuta una tarea que posee un alto significado y valor para sus propósitos personales. De ahí la necesidad de ejemplificar los conceptos que el niño ha de aprender y referirlos a posibles situaciones reales a las que él se pueda presentar.

Otro aspecto decisivo a tener en cuenta al analizar las reacciones de la persona hacia sí misma es la atribución del éxito o fracaso de la propia conducta. La satisfacción personal de un alumno crecerá si se le hace ver que el éxito de su labor se ha debido a su propio esfuerzo, con lo cual posibilitamos un mayor autocontrol para sus futuras acciones. Sin embargo, si atribuimos su éxito a ayudas y factores externos, bajará su autoestima y aumentará la apatía en tareas venideras (Bandura, 1976).

3. Control cognitivo

Los procesos de pensamiento, la imaginación y las representaciones simbólicas de la experiencia, tanto verbales como no verbales, son elementos cognitivos determinantes de lo que observa, siente, hace o prevé el sujeto ante una situación. Una persona utiliza sus experiencias para manipular simbólicamente los fenómenos observados, comprenderlos y generar nuevos conocimientos sobre lo que le rodea. El factor cognitivo interviene en la conducta humana *motivándola*, previniendo sus *futuras consecuencias* y dirigiéndola en función de sus *posibles resultados*, e incluso *anticipando* éstos antes de la actuación.

La motivación del factor cognitivo

El ser humano tiene capacidad para motivarse a sí mismo sin necesidad de los estímulos externos inmediatos que le provoquen o le empujen a emitir una conducta. Esta automotivación viene generada por:

- a) La representación simbólica de las consecuencias futuras de la actuación. Los posibles resultados que prevemos constituyen móviles para la acción, y al mismo tiempo adecuamos nuestro comportamiento para conseguirlos.
- b) El establecimiento de metas. Las personas se proponen unos fines que han de conseguir; si se cumplen, la conducta realizada les proporcionará satisfacción. Y cuando las metas son fácilmente alcanzadas, tienden a elevar el nivel de exigencia para aumentar su autoestima y seguir obteniendo gratificaciones.
- c) La especificidad de las metas. Cuando el objetivo está claramente definido se explicita el tipo de conducta a desarrollar y la cantidad de esfuerzo que es necesario desplegar para conseguirlo. Ello hace que el individuo se automotive para alcanzar la meta prefijada.
- d) La proximidad de la meta. Los fines inmediatos facilitan la representación simbólica de los futuros resultados y movilizan al sujeto para conseguir lo que tiene cerca de sí. Por el contrario, metas muy lejanas hacen olvidar, durante el transcurso de la labor, el objetivo y las conductas necesarias para lograrlas. En estos casos se ha de operar por submetas que faciliten objetivos intermedios próximos y conduzcan hacia el final.
- e) El *feedback* informativo. Está referido a la información recibida por el sujeto sobre su propia actuación, y sobre los errores o aciertos que comete en su camino hacia

una meta, permitiéndole, de ese modo, corregir su conducta. Bandura admite que el proceso de retroalimentación informativa no constituye un refuerzo en sí, sino que «el conocimiento del propio rendimiento adquiere significación cuando se relaciona con los criterios del sujeto» (Bandura, op cit., p. 196).

Si tomamos en consideración los factores que acabamos de describir, a la hora de programar y hacer cumplir una tarea, supuestamente adecuada a las características del desarrollo de una persona, debemos considerar los siguientes elementos:

1. El sujeto ha de tener una representación clara de cuál va a ser el resultado de su trabajo, bien por descripciones detalladas, bien por la contemplación de trabajos anteriores similares a los que va a emprender.
2. Las metas a conseguir deben estar explicitadas con claridad, de tal forma que, cuando se logren, se tenga conciencia de la finalización de la tarea y de los éxitos obtenidos.
3. Los objetivos finales han de ser específicos, claramente definidos, y no deberán dar lugar a dudas que puedan variar el curso de la labor, para que todos los esfuerzos estén encaminados a ese fin y no a otros.
4. El resultado final ha de estar próximo en el tiempo. Esta característica está en relación inversa con la edad: a menos edad, las metas han de estar más próximas. Poco valor motivacional tendría el prometerle una bicicleta a un niño de 8-9 años si obtiene buenos resultados en junio, cuando esa promesa se le hace a principios de curso.
5. Las alabanzas, palabras de aliento y correcciones oportunas, durante la realiza-

ción de la tarea, siempre constituyen elementos reforzadores y puntos de referencia que le sirven al sujeto para persistir o modificar su actuación, según los casos.

La previsión de las consecuencias

La opinión o creencia personal sobre las contingencias reforzantes ambientales puede guiar la conducta de los sujetos. A veces, las personas se comportan más en función de lo que creen que pasará si se hace una acción, que de lo que realmente pueda ocurrir. De igual modo, «las mismas contingencias ambientales pueden tener efectos distintos sobre la conducta en función de las creencias sobre las causas que las producen». Esto supone que, si se le hace ver a alguien lo apropiado de sus respuestas, aunque esté recibiendo con ellas estímulos negativos, persistirá en la misma actitud; por el contrario, las reducirá si se le convence de que son inapropiadas. Su conducta vendrá determinada por sus creencias sobre ella, más que por los resultados de la misma. No obstante, cuando las consecuencias difieren demasiado de la realidad, y durante repetidas experiencias, la persona volverá a adaptarse a la realidad. Bandura, en este sentido, opina que las expectativas erróneas guían la conducta de las personas en la esperanza equivocada de que, persistiendo en el empeño, se pueden cambiar las consecuencias reales venideras.

Como hemos visto, a partir de la observación de un modelo se pueden interiorizar las acciones necesarias para la ejecución de una conducta. Esta representación interna puede servir de guía para futuras acciones semejantes, sobre todo en las primeras fases de los aprendizajes.

Gracias a esta capacidad cognitiva superior, el hombre puede buscar soluciones a problemas de forma abstracta, sin necesidad de llevarlos a cabo empíricamente. Es decir, los «cálculos mentales» nos sirven para obtener resultados correctos sin que tengamos que efectuar operaciones concretas con objetos.

4. *Interacción de las influencias controladoras*

Por último, se ha de tener en cuenta que todas las acciones del sujeto durante un aprendizaje se encuentran controladas simultáneamente por dos procesos de influencia:

1. Pueden existir alteraciones en los efectos de los estímulos provocadores de las conductas, dependiendo de las relaciones que se establezcan entre éstos y la consecuencias reforzantes.
2. Las influencias de los estímulos cognitivos pueden originar sesgos importantes en las condiciones sobresalientes del refuerzo.

En este sentido, los estímulos aversivos pueden ejercer un alto control sobre conductas defensivas, y conducirán a la persona a evitar enfrentarse con la fuente de estimulación en cualquier situación o por algún motivo, incluso cuando esa fuente no le vaya a emitir ningún estímulo aversivo en situaciones parecidas. Según esto, si un educador castiga al educando con el fin de corregir una conducta negativa, efectuada durante la realización de una tarea particular, es muy probable que se produzcan en el último inhibiciones ante futuras indicaciones del educador, y que evite cualquier enfrentamiento con él.

Una actitud agresiva o amenazante del maestro genera alta emotividad en el alumno y le conduce a adoptar actitudes defensivas que tienen como consecuencia contingencias del refuerzo negativas, pues en la medida en que el niño prevea una posición hostil del maestro hacia él se inhibirá en sus tareas. Ello producirá, a su vez, mayor demanda del profesor, y esta actitud será vivida con alta emotividad por el alumno.

La interacción del medio ambiente en la evolución del aprendizaje observacional

En la mayoría de las teorías no instintivistas la conducta ha sido concebida como una función

del medio ambiente y de las características individuales: $C = f(P, A)$. En esta concepción, la disposición a responder y el medio ambiente son entidades independientes; cada una existe por sí, y es el medio el que influye sobre la disposición individual.

En el aprendizaje social las características del medio son sólo una potencialidad, y no una variable fija que incida de forma inevitable sobre el comportamiento del individuo; su conducta produce, en cierto modo, el medio, al mismo tiempo que lo modifica. Es pues un proceso de causalidad y bidireccionalidad. Medio y conducta son mutuamente influyentes.

En experimentos simples donde los animales controlaban descargas eléctricas programadas para que las recibieran, los sujetos aprendieron a retrasar las previstas apretando una palanca. El medio potencial —serie de descargas eléctricas programadas para ser emitidas— era igual para todos los animales, pero el medio real —descargas eléctricas recibidas— dependía de la capacidad de aprendizaje de cada uno de ellos para apretar la palanca y así modificar el programa de refuerzos. Ante esta situación cabría preguntarse: ¿quién controla a quién: el animal al medio, o el medio a su conducta? La respuesta a esta cuestión depende del punto en que centremos nuestro análisis. Si nos fijamos en el cambio de la conducta del animal, podríamos deducir que es el ambiente el que lo provoca. Si, por el contrario, analizamos el nivel de castigo generado por el individuo, admitiríamos que es la conducta individual la controladora del ambiente.

En situaciones de interacción social podemos apreciar la influencia de la conducta en el entorno socio-ambiental, y cómo lo individual puede generar ambientes sociales específicos. Imaginemos la siguiente escena: a una persona se le pide que realice una determinada tarea frente a un grupo, el cual estará apreciando todos sus movimientos. La situación se repetirá bajo dos supuestos distintos, aunque en ambos se emitan las mismas conductas: en el primero, el actor realizaría su

cometido en condiciones normales; en el segundo tendría que ejecutarlo bajo los efectos de una supuesta intoxicación etílica. Es indudable que la reacción de los observadores, y el ambiente creado, serían diferentes en la primera situación que en la segunda.

Los medios sociales crean múltiples situaciones que influyen en la conducta individual. No siempre las personas acatan el medio que se les impone; antes bien, desempeñan un papel activo, y generan, con sus propias conductas, contingencias de refuerzos particulares. Sin embargo, no necesariamente se puede crear el ambiente deseado a partir de las propias acciones, pues esta reciprocidad rara vez es perfecta, debido a que la conducta individual no es el único determinante del medio y de las consecuencias que ella puede suscitar por sí sola.

Los factores situacionales, los roles y expectativas de los demás, entre otras, son variables que influyen de forma alternativa sobre la conducta individual, hasta que el individuo y/o el ambiente encuentran sus necesidades cubiertas en mayor o menor medida. Bandura cree que: «El funcionamiento de los procesos de refuerzo recíproco en la producción inconsciente de conductas infantiles difíciles es un buen ejemplo de esta cuestión. En la mayoría de las ocasiones las peticiones o los deseos del niño se ven desatendidas porque el padre se desinteresa o se encuentra absorbido por otras actividades. Si en lo sucesivo sus tentativas siguen sin recompensarse, el niño comenzará a exhibir una conducta que progresivamente se irá haciendo más intensa y que devendrá más y más aversiva hacia el padre». Las conductas hostiles o difíciles se convierten así en el único medio que el niño tiene para obtener la atención del padre, y éste, a su vez, consigue que su hijo le deje tranquilo; ambos ven satisfechas sus necesidades, aunque tem-

poralmente, y ninguno de los dos saca beneficios duraderos.

La agresividad, las amenazas o la impotencia son medios apremiantes de llamar la atención del otro, ejerciendo un control sobre su conducta, especialmente si la relación implica alguna dependencia mutua (Bandura, 1976).

9. CONCLUSIÓN

Los procesos simbólicos y creadores humanos están claramente definidos y defendidos en la teoría del aprendizaje social, frente a la posición mantenida por la instrumental. La capacidad humana se distingue de la animal por la facilidad que posee para crear conductas nuevas o similares a otras, por el mero hecho de haberlas observado, y de repetirlas en contextos diferentes.

Los factores que determinan el aprendizaje social y los procesos por los que se rige otorgan un papel activo al sujeto durante la adquisición de nuevas conductas. En la teoría de Bandura se le da capacidad autoimpulsora a la persona para adquirir o modificar comportamientos, lo cual le lleva a superar la esclavitud del medio y de sus estímulos reforzadores. Éstos, y sus consecuencias, también están mediatizados por las creencias y estados personales del hombre.

La interpretación y las consecuencias de lo observado por el sujeto y los beneficios que le pueden reportar influyen en conductas específicas como la agresividad, la cual, más que deberse a las consecuencias frustrantes, se produce por observación e interpretación de los resultados del acto agresivo.

Los determinantes de la conducta humana, desde la perspectiva del aprendizaje social, surgen de la interacción continua e interdependiente entre el medio ambiente y las capacidades del hombre.

Relaciones interpersonales: atracción, amistad y amor desde la perspectiva psicosocial

8

ALFONSO JAVIER GARCÍA GONZÁLEZ
M.ª REYES BUENO MORENO

1. Introducción.
2. Atracción interpersonal.
3. Relaciones de amistad y amor.

1. INTRODUCCIÓN

La dependencia que podemos tener entre unos y otros convierte las relaciones interpersonales en el centro de nuestra existencia. Dicha dependencia tiene su base en la necesidad de pertenencia que ha generado el ser humano, definiéndose ésta como la «motivación para vincularse con los demás en relaciones que proporcionen interacciones continuas y positivas» (Myers, 2005, p. 425).

Nuestras relaciones interpersonales están determinadas en gran medida por las atracciones sociales que generamos a raíz de la necesidad de pertenencia. Así, Baumeister y Leary (1995) repasan las diferentes atracciones que puede protagonizar una persona: para nuestros antepasados, el cariño mutuo permitió la supervivencia del grupo; los vínculos de amor entre un hombre y una mujer pueden dar lugar a hijos que sobrevivirán mejor si la pareja se mantiene unida; si un niño es separado de su figura de apego, éste puede sufrir pánico o ansiedad si está bajo la influencia de una institución sin pertenecer a alguien; pensar que nos podemos enamorar nos da esperanza para ser aceptados y queridos; cuando estamos lejos de nuestro lugar y personas de referencia, el tiempo pasa más lento y la vida pierde significado (Twenge et al., 2003); al perder una relación íntima con un alma gemela, los adultos se sienten celosos, angustiados o en duelo; recordar a seres

queridos fallecidos aumenta nuestra necesidad de pertenencia y de permanecer cerca de ellos, etc.

Este capítulo versará, por un lado, sobre la atracción interpersonal y el consiguiente análisis de la afiliación como una necesidad de la persona, los factores situacionales y personales influyentes en estos procesos y las consecuencias de la atracción interpersonal. Y, por otro, sobre las relaciones de amistad y amor basándose en los determinantes que facilitan su perdurabilidad y las diferencias de género existentes.

2. ATRACCIÓN INTERPERSONAL

La atracción interpersonal es una actitud hacia los demás que hace que clasifiquemos a las personas en una dimensión que abarca desde el amor hasta el odio. Como actitud, la atracción interpersonal conlleva implícitos determinados comportamientos.

La mayoría de las personas se han sentido en algún momento de su vida rechazadas por otros porque una o algunas de sus cualidades no se ajustan a los niveles de exigencia o aceptabilidad de aquéllos. En el lado opuesto, encontramos la atracción interpersonal como el deseo de aproximarse a otra persona.

2.1. La afiliación como necesidad

La afiliación es una motivación que supone la necesidad que tiene toda persona de estar cer-

ca de otras (Maslow, 1954). La necesidad de afiliación o pertenencia es particularmente fuerte en la infancia, y el no desarrollarla adecuadamente por cualquier circunstancia (hospitalización-institucionalización, abandono, rechazo, etc.) puede afectar a la capacidad del individuo para formar y mantener relaciones emocionalmente significativas de amistad, intimidad, familia, etc., en la vida adulta.

Los factores que influyen en la afiliación son: a) el deseo de obtener conocimiento sobre nosotros mismos y del entorno a través de la *comparación social*, y b) el deseo de obtener recompensas psicológicas y materiales mediante el *intercambio social*.

1. Comparación social

Según la teoría de la comparación social (Festinger, 1954), las personas evalúan sus pensamientos y acciones comparándolos con los de los demás. De hecho, una forma de conocernos y de entender mejor el lugar que ocupamos en nuestro contexto social es comparándonos con otros (Wedell y Parducci, 2000). Según la información que obtenemos de esta comparación, así evaluamos nuestro yo. Para Festinger, es más probable que se dé la comparación social cuando tenemos incertidumbre acerca de algún elemento relevante para el yo. Además, propone que preferimos compararnos con personas similares, pues así la información obtenida de la comparación será más congruente con la que poseemos de nosotros mismos y, por tanto, nos comprenderemos mejor y entenderemos nuestras acciones futuras.

La comparación social no sólo la utilizamos para juzgarnos, sino también para dar información acerca de nuestras emociones e incluso para elegir a nuestras amistades.

2. Intercambio social

La segunda teoría que explica la afiliación se centra en la interacción social entre las personas.

Es la teoría del *intercambio social*, que establece que los individuos buscan y mantienen aquellas relaciones sociales en las que las recompensas obtenidas superan a los costos; de esta forma, las personas son hedonistas, buscando en última instancia la optimización del placer y la minimización del dolor al menor coste posible (Berscheid y Lopes, 1997). La teoría propone que las personas nos sentimos más atraídas por aquellas otras que mejor nos recompensen.

Existe una aproximación sociológica a la teoría del intercambio social, según la cual las relaciones sociales vienen a ser acuerdos económicos en los que cada parte implicada otorga un valor a los bienes que intercambian entre sí, que pueden ser de tipo material o no. Esta teoría presupone que las personas llevan en cuenta los bienes intercambiados y que, cada cierto tiempo, evalúan si las recompensas obtenidas superan a los costos (Homans, 1958). Dicho acontecimiento es muy frecuente en las relaciones de pareja en las que se establece el reparto de tareas domésticas cuando los dos miembros trabajen fuera del hogar.

También puede darse la situación en que algunas personas mantienen relaciones insatisfactorias o dañinas por el hecho de seguir recibiendo alguna recompensa, ante el riesgo de no recibir ninguna (Rusbult y Martz, 1995). Así, cuando pensamos en terminar una relación, se compara el nivel de recompensas y de costos acumulados en la relación actual en contraposición con las posibles recompensas y costos disponibles en relaciones alternativas. Si no hay relaciones alternativas, o si ninguna es claramente más satisfactoria que la actual, la persona no hará cambios.

2.2. Factores situacionales y atracción

Las diferencias entre las personas pueden fomentar o disminuir el contacto social. No obstante, diferentes factores situacionales pueden dar lugar al surgimiento de necesidades de filiación y atracción interpersonal. Según Franzoi (2007),

tres de los factores situacionales más importantes son proximidad, familiaridad y ansiedad.

Proximidad

En 1998 Berscheid y Reis consensúan que uno de los factores más poderosos que determinan si un individuo va a ser amigo de otras personas es su proximidad física y/o psicológica absoluta hacia ellas. De hecho, probablemente la mayoría de las amistades viven cerca unas de otras, o al menos lo hicieron en el pasado. Ebbesen y cols. (1976), por otra parte, descubren que los residentes en una misma comunidad de vecinos establecían la mayor parte de sus vínculos amistosos con personas que vivían en el mismo bloque. No obstante, la explicación aportada por los autores para este fenómeno se basa en que, aunque la proximidad conduce generalmente a relaciones agradables, no siempre se puede afirmar que aquélla dé lugar a una amistad. Así, los que viven cerca tienen mayor probabilidad de ser menos felices y tener menos tranquilidad debido a posibles conflictos vecinales.

Asimismo, existe evidencia de que la proximidad puede afectar a las relaciones íntimas. Cuanto más cerca viva la pareja uno del otro, más probable es que se lleguen a casar (Ramsey, 1966).

Familiaridad

Otro de los factores situacionales hace referencia a la familiaridad, entendida como la frecuencia del contacto real con las personas (Berscheid y Reis, 1998, Berscheid, 2010). En la base de este factor se encuentra la hipótesis de la mera exposición de Zajonc (1968), sustentada en que la exposición repetida a algo o a alguien es suficiente, por sí misma, para incrementar la atracción. Este efecto se da cuando no existe información acerca de la persona u objeto sobre la que se dirige la atención. No obstante, se hace más fuerte cuando empiezan a darse sentimientos positivos hacia la persona u objeto.

La hipótesis de la mera exposición está cobrando nuevos matices a raíz del incremento del uso del correo electrónico y las redes sociales, puesto que la gente está siendo expuesta regularmente a otros sin mediar ningún contacto físico (Bargh y McKenna, 2004).

Por otro lado, no se han obtenido conclusiones acerca de por qué la familiaridad da lugar al agrado. Bornstein (1989) apuntaba a este respecto que es posible que hayamos evolucionado para mirar los objetos y situaciones poco familiares con cautela, vacilación e incluso temor. En este sentido, sólo a través de la exposición repetida a lo que es poco familiar disminuye nuestra cautela y vacilación; lo poco familiar y potencialmente peligroso se torna familiar y seguro, incrementando así nuestros sentimientos positivos. De acuerdo con esta perspectiva evolucionista, la familiaridad no genera desprecio, haciendo más probable la reproducción.

Ansiedad

Los acontecimientos externos a la persona pueden motivar la búsqueda de otras personas. Schachter (1964) concluye que la alta ansiedad hace que la gente busque a otros, determinando que la desgracia compartida se siente menos. El mismo autor también comprobó que las personas con alta ansiedad deseaban estar cerca de otras que pasaban por el mismo estrés, de manera que se comprobaba la hipótesis sobre la desgracia, por la que ésta parece sentirse menos sólo si se comparte con la desgracia (como el refranero español afirma, «mal de muchos, consuelo de tontos»). De esta manera, las personas ansiosas, además de compartir su estado con otras, también se sentían motivadas por la necesidad de afiliación.

Estas conclusiones tienen su base en la teoría de comparación social. Así, Schachter consideraba que las personas con ansiedad alta deseaban compartir su estados con otras personas similares no para hablar con ellas necesariamente, sino más bien para comparar las reacciones emocionales

de las otras al evento estresante respecto de las suyas propias.

Como limitaciones al enfoque sobre el efecto de ansiedad-afiliación, encontramos a las personas que se encuentran con un evento vergonzoso inminente. En un estudio de Sarnoff y Zimbardo (1961), en el que estudiantes universitarios tenían que succionar grandes chupetes delante del investigador, los participantes evitaban el contacto social porque no querían que nadie supiera que iban a formar parte de actos infantiles. En este caso, los estudiantes sólo elegían afiliarse cuando los otros no tenían conocimiento de la situación de vergüenza vivida.

Otra limitación se corresponde con el hecho de que no siempre la gente se afilia con otros para comparar los estados emocionales. De hecho, cuando las personas anticipan una situación atemorizante, éstas no quieren compartir ni estar cerca de otras que también puedan experimentar miedo. Es más, se prefiere estar con alguien que haya experimentado esa situación temerosa para que le aporte información sobre ella, dando lugar a lo que múltiples autores coinciden en llamar claridad cognoscitiva (Kulik et al., 1994, 1996; Van der Zee et al., 1998). Aun así, cuando nos sentimos ansiosos o con miedo, con frecuencia buscamos a otros que también experimenten sentimientos similares. Esas necesidades de filiación fueron demostradas después de los ataques terroristas del 11 de marzo de 2004 en Madrid (Páez, 2005).

2.3. Factores personales y atracción

Cuando conocemos a alguien, su apariencia física es, generalmente, lo primero que advertimos y recordamos (McArthur, 1982). Dion, Berscheid y Hatfield (1972) enuncian el *estereotipo del atractivo físico*, según el cual las personas físicamente atractivas poseían rasgos de personalidad socialmente deseables en relación con los que eran poco atractivos. Esto no es más que un sesgo cognitivo, por el cual la percepción de un ras-

go particular es influenciada por la percepción de rasgos anteriores en una secuencia de interpretaciones (efecto halo). Hay estudios que sugieren que, aunque el estereotipo del atractivo físico parece ser universal, su contenido real es moldeado por los valores culturales (Chen et al., 1997; Smith et al., 1999). Ejemplo de ello lo encontramos en los trabajos realizados en culturas individualistas y colectivistas, que indican que el atractivo físico tiene un impacto moderado en los resultados asociados al trabajo y al rendimiento salarial, de forma que la apariencia física influye en el éxito laboral (Chiu y Babcock, 2002; Hosoda et al., 2003).

El estereotipo del atractivo físico lleva implícito la profecía autocumplida, entendida ésta como el proceso por el cual las creencias de alguien acerca de otra persona pueden causar que esa persona se comporte de una manera que confirme sus expectativas. La razón por la que las personas físicamente atractivas tienden a ser socialmente desenvueltas y seguras es que aquellos que interactúan con ellas transmiten la impresión de que son individuos verdaderamente interesantes y sociables.

La investigación indica que los estándares de atractivo físico varían transculturalmente. Pero, a pesar de esta variabilidad, los teóricos evolutivos creen que puede existir evidencia de algunos estándares universales del atractivo. Dentro de una cultura particular, y durante un período específico, las personas están de acuerdo acerca de qué define el atractivo físico (Marcus y Miller, 2003). Asimismo, se suele asimilar los estándares de belleza a los que rigen el grupo social dominante. De este modo, los rasgos faciales finos y la piel clara han sido estándares para el atractivo físico en la cultura estadounidense, y los afroamericanos reflejaron esas preferencias culturales generales (Maddox y Gray, 2002).

En relación con el concepto de belleza, éste es un constructo dinámico y cultural. Los griegos valoraban la belleza masculina por encima de la femenina, y los romanos preferían un canon del-

gado, en contraste con las preferencias medievales de la robustez del cuerpo. Más allá del atractivo sobre el cuerpo, hay estudios que confirman los estándares universales del atractivo facial, siendo los rostros simétricos los más preferidos por la gente (Mealey et al., 1999). Esta simetría facial se asimila a un estado de salud física y ausencia de defectos genéticos, como atributos importantes de una pareja sexual (Henderson y Anglin, 2003). Igualmente, los rostros más «comunes» o promedio son los que más atraen (Halberstadt y Rhodes, 2003). En relación con la madurez o juventud de los rasgos faciales, hay autores que defienden la atracción por los rostros maduros en los hombres y por los juveniles en las mujeres, según los estándares heterosexuales de belleza (Cunningham et al., 1990).

En resumen, existe gran variabilidad cultural en lo que las personas consideran bello; el atractivo físico femenino recibe más atención que el masculino por hombres y mujeres heterosexuales, mientras que en gays y lesbianas es más llamativo el atractivo físico masculino; los rostros simétricos y promedio son más atractivos, pues asemejan salud y fuerza genética; y, finalmente, la madurez en los hombres y la juventud en las mujeres pueden llegar a ser estándares universales. Resulta curiosa una investigación en la que se alteraron digitalmente los rostros de los presidentes de Estados Unidos Kennedy, Reagan y Clinton; se obtuvo que, bajo expresiones afables, Clinton era percibido como más honesto y popular, a la vez que Kennedy y Reagan descendían en popularidad; mientras que bajo expresiones duras, Kennedy, el más joven, era visto como más astuto, y Reagan, el más viejo, se percibía como poderoso y lejano (Keating, Randall y Kendrick, 1999).

Otro factor personal importante es la consideración de las mujeres como objeto de belleza y de los hombres como instrumentos de acción. Muchas culturas otorgan gran importancia a las mujeres físicamente atractivas. Por ello, se enseña a las mujeres a que consideren su cuerpo un ob-

jeto importante en la manera en que los demás juzgarán su valor general (Franzoi y Chang, 2000), mientras que a los hombres se les enseña a ver su cuerpo como instrumento dinámico que realiza tareas: el poder y el desempeño son criterios más importantes que la apariencia visual (Franzoi, 1995).

La percepción de nuestro propio atractivo se ve influida por la apariencia física de las personas con las que nos comparamos. El *efecto de contraste* hace que nos sintamos más atractivos después de ver a personas del mismo sexo que se encuentran por debajo de los estándares convencionales de belleza, y que nos sintamos menos atractivos después de ver a personas que están por encima de dichos estándares. Este efecto se incrementa cuando la persona le concede mucha importancia a la apariencia física (Patrick et al., 2004).

De la misma manera, somos atraídos por quienes son similares a nosotros en sus características demográficas (Whitbeck y Hoyt, 1994), actitudes (Montoya y Horton, 2004) y atractivo físico (Feingold, 1988). A este hecho se conoce bajo la denominación *hipótesis de igualación*.

Los motivos por los que nos sentimos atraídos por los demás pueden ser: *a)* por un deseo de comparación social, de manera que cuando otros validan nuestras creencias tendemos a formar actitudes positivas hacia ellos; *b)* porque nuestra afinidad por otros similares es parte de nuestra herencia evolutiva, en un intento de detectar quiénes eran genéticamente similares; *c)* por el gusto por lo que nos resulta familiar; *d)* por la necesidad de coherencia cognitiva entre pensamientos, sentimientos y relaciones sociales que potencia las relaciones equilibradas y gratificantes frente a las desequilibradas y desagradables (*teoría del equilibrio* de Heider de 1958); *e)* mediante la complementariedad de características que nos aportan los demás y que genera interdependencia (Tracey, 2004), y *f)* por el agrado, pues se ha demostrado que nos gustan las personas a quienes agradamos y dicen cosas amables sobre nosotros (Berscheid y Reis, 1998).

2.4. Consecuencias de la atracción interpersonal

Siempre que optamos por acercarnos a otras personas nos arriesgamos a un posible rechazo. Esta posibilidad es considerada por las personas, bien por la ansiedad social, que puede aislarnos de los otros, o bien por la soledad como consecuencia del aislamiento social (Franzoi, 2003).

La *ansiedad social* es definida por Leary y Kowalski (1995) como una emoción desagradable que experimentamos debido a nuestra preocupación por la evaluación interpersonal que hagan de nosotros. La ansiedad es un sentimiento paralizante de difícil manejo, cuya resolución inmediata normalmente pasa por la evitación de la situación ansiógena (Bueno y Garrido, 2012); por ello esta ansiedad puede dar lugar a un aislamiento social (eliminación del estímulo ansiógeno), siendo menos probable que iniciemos interacciones o que nos mostremos incompetentes en ella y nos alejamos de la situación que nos produce ansiedad (McCroskey, 1997). Cuando la ansiedad social se torna crónica, tiene lugar la *fobia social*, que puede dar lugar a interacciones sociales cada vez más desagradables. Las personas con una ansiedad social elevada esperan con ansiedad, perciben con facilidad y reaccionan de manera intensa a las señales de rechazo de su entorno (Downey et al., 2004).

Schater (1964) investiga la relación entre ansiedad y afiliación, destacando que cuando estamos seguros acerca de nuestras reacciones emocionales solemos compararlas con las reacciones de otros similares. Este hecho se amplía en la *teoría de los dos factores de las emociones*, según la cual las personas que están activadas emocionalmente, pero no están seguras de lo que están sintiendo, buscarán señales en su entorno. Si los otros están contentos, es probable que interpreten su activación como felicidad. Si los otros están ansiosos, es probable que también ellas se sientan ansiosas.

La *soledad* como consecuencia del aislamiento social es asociada a una red de relaciones so-

ciales e íntimas más reducida o menos satisfactoria de lo que deseamos (Green et al., 2001). Al igual que ocurre con la ansiedad social, podemos experimentar soledad bien de manera momentánea o bien de forma crónica. Recuperarse tras sufrir soledad va a depender de cómo interpretemos y reaccionemos a las causas que la originan (Anderson et al., 1994). Así, los solitarios crónicos hacen más atribuciones internas y estables de su soledad que aquellos que superan la sensación de aislamiento (que realizan atribuciones externas e inestables). La etapa vital en la que se es más propenso a sufrir la soledad es la adolescencia y juventud adultas, debido al mayor número de transiciones sociales por las que se ha de pasar (enamoramamiento, amistades inestables, etc.) (Oswald y Clark, 2003). Respecto del género, hombres y mujeres se sienten solitarios en situaciones diferentes: los primeros cuando no interaccionan en grupo, y las segundas cuando carecen de interacciones emocionales uno a uno (Stokes y Levin, 1986). Finalmente, las personas que sufren soledad crónica piensan y se comportan de forma que reducen su probabilidad de establecer relaciones nuevas y gratificantes; esperan ser percibidos de forma negativa por los que interactúan con ellos, lo cual origina estados de desesperanza (Duck et al., 1994); pasan más tiempo hablando de sí mismos y se interesan menos en lo que su interlocutor tiene que decir; tienen baja autoestima y perciben a los demás de forma negativa (Rotenberg y Kmill, 1992); además, con frecuencia emplean la televisión, Internet y la radio como sustitutivos de las relaciones interpersonales.

3. RELACIONES DE AMISTAD Y AMOR

La base común a la amistad y el amor es la intimidad. Ésta es el acto de compartir con otros lo que está en nuestro fuero interno (McAdams, 1988). Su característica más distintiva es que la persona la experimenta sintiendo a otra persona como

una parte de sí misma (Cross y Gore, 2002); es decir, implica la inclusión del otro en el autoconcepto.

3.1. Amistad

Cuando los niños maduran no sólo forman lazos emocionales con los miembros de la familia, sino que también crean amistades con sus iguales. Aunque la intimidad participa tanto de las relaciones familiares como de las amistosas, las primeras se basan en aspectos no voluntarios, mientras que las segundas son relaciones voluntarias y satisfactorias (Side, 2004).

1. La autorrevelación crea y mantiene la amistad

Puede distinguirse entre *amistades superficiales*, que son satisfactorias y se basan en el principio de intercambio, y las *amistades íntimas*, no basadas únicamente en las recompensas, sino además en el interés mutuo de los amigos en el bienestar del otro (Lydon et al., 1997). La creación y el desarrollo de las amistades íntimas necesita la comunicación de información personal acerca de uno mismo a la otra persona, que es lo que se denomina también como *autorrevelación* (Vittengl y Holt, 2000).

Una teoría que explica el proceso de autorrevelación es la que promulgaron Altman y Taylor (1973) sobre la *penetración social*. Según esta teoría, el desarrollo de una relación varía en función de un discurso superficial inicial (hablar del tiempo, del tráfico, etc.), que se va tornando cada vez más complejo y que permite intercambios más íntimos (gustos, aficiones, política, etc.), dando lugar cada vez a una mayor intimidad (problemas personales y confidencias, etc.) (Laurenceau et al., 1998).

En los primeros contactos con una persona suele darse la reciprocidad de autorrevelación, en la que ambos interlocutores revelan información al otro al mismo nivel (Omarzu, 2000). Esta reci-

procidad inicial en la relación es adecuada para que la información que se comparte sea satisfactoria y beneficie el desarrollo de la misma. Cuando la relación se desarrolla y ha superado las barreras de la intimidad, la reciprocidad cobra menor importancia. Para generar la reciprocidad es una buena estrategia utilizar técnicas como la de la aceptación asertiva (Bueno y Garrido, 2012), la cual consiste básicamente en informar al otro de algún aspecto que nos haya agradado sobre éste.

Se encuentran diferencias culturales en la autorrevelación: las sociedades occidentales interpretan la expresividad social como un indicio de competencia social; las culturas orientales, en cambio, no suelen valorar las habilidades de comunicación oral; es más, ser socialmente inexpresivo se asocia a fuerza emocional y honradez (Russell y Yik, 1996).

También puede suceder lo que Altman y Taylor denominaron *despenetración*, o retirada de una relación íntima: los problemas en las relaciones amistosas provocan la disminución de los temas de conversación y de la información personal aportada; además, suelen revelarse sentimientos personales negativos que pueden dañar a la otra persona, dando lugar al debilitamiento o extinción de la relación (Baxter, 1987).

2. Diferencias de género en las relaciones amistosas

Pueden encontrarse diferencias de género en la forma de establecer relaciones de amistad desde la etapa infantil a la adulta (Fehr, 2003):

- Las mujeres tienden a ser más expresivas emocionalmente e íntimas que los hombres (Oswald et al., 2004); el que las mujeres tengan más amistades íntimas que los hombres no significa que todas las amistades masculinas sean pobres (expresiva y emocionalmente hablando).
- En cuanto a la autorrevelación, se encuentra que las mujeres la priorizan más que

los hombres (Fehr, 2003; Oswald et al., 2004). Asimismo, es probable que a un hombre le cueste más mostrar una cara vulnerable y dependiente, de manera que suele optar por la represión en la expresividad emocional.

- En cuanto al contacto físico, tanto hombres como mujeres heterosexuales consideran los abrazos y otras formas de intimidad física menos apropiados entre varones que entre mujeres y entre parejas de hombre-mujer (Delerga et al., 2001). Una explicación de este hecho puede estar en la socialización de los varones para la masculinidad heterosexual, que implica la valoración del poder y el control, y subestima la ternura o la vulnerabilidad femenina (Brendan, 2002); por ello, que un hombre demuestre calidez, cariño o interés hacia otro hombre es interpretado como un indicio de homosexualidad. La redefinición actual de los roles asociados el género da lugar a que los hombres se sientan más libres en sus expresiones emocionales de ternura y afecto hacia otros hombres. Monseur (1997) plantea la existencia de una «media de intimidad», según la cual los hombres tienden a ser emocionalmente más abiertos en sus revelaciones personales con una amistad femenina que con sus amigos varones, mientras que las mujeres revelan y son menos íntimas con un amigo que con sus amigas. Esto se debe a que los hombres consideran que sus amigas les aportan más apoyo emocional y seguridad que sus amigos, pero no tanto como la mujer con la que mantiene una relación romántica. En el caso de las mujeres, no perciben a sus amigos como íntimos y recurren a las amigas para interacciones muy personales (Wright y Scanlon, 1991).

La amistad entre ambos sexos es una fuente importante de intimidad tanto para hombres

como para mujeres, siendo más valorada por los hombres frente a las mujeres. A menudo, tienden a establecerse y negociarse temas relacionados con la sexualidad para mantener esas relaciones a lo largo del tiempo (Messman et al., 2000).

La orientación sexual parece marcar los patrones de amistad en hombres y mujeres. Así, las amistades del mismo sexo de hombres son tan íntimas como las de las lesbianas (Nardi, 1992). Otra diferencia entre las amistades homosexuales y heterosexuales es que en las primeras es más probable que surja la intimidad sexual, sobre todo al inicio de la relación.

3.2. Amor

Para estudiar las relaciones interpersonales es preciso señalar la naturaleza psicológica del amor romántico, así como los factores que lo potencian o lo minimizan.

1. Amor y cultura

El amor romántico ha sufrido muchas transformaciones sociales a lo largo de los siglos (Hatfield y Rapson, 2002). Los griegos preferían el amor homosexual como amor romántico y los romanos el heterosexual, además de practicarlo fuera del matrimonio e institucionalizar el divorcio. En la cristiandad, el amor (poco valorado) y el sexo sólo eran concebibles en el seno del matrimonio. En la Edad Media se practicaba el amor cortés, considerado majestuoso y espiritual, pues nunca se llegaba a consumir, frente al amor oculto, mantenido mediante relaciones de concubinato.

Frecuentemente se ha asociado el amor romántico con el matrimonio, sobre todo cuando éste es fruto de la elección libre de pareja. En el caso de que el matrimonio fuera un arreglo de los padres de los contrayentes para tener más poder político o territorial, el amor no era considerado romántico sino de conveniencia. La concepción occidental actual del amor romántico es fruto de una sensa-

ción que no podemos controlar, que conduce a la felicidad y que puede hacernos daño. El amor es posible dentro y fuera del matrimonio, y puede ser de naturaleza heterosexual y homosexual.

La forma en que experimentamos el amor muestra aspectos acerca de cómo somos como individuos y como cultura (Dion y Dion, 1991). Las culturas individualistas dan mucha importancia al amor romántico y tienen tasas más altas de matrimonio, de fertilidad y de divorcio, mientras que las colectivistas tienden a casarse primero y después a enamorarse, buscando aquellas parejas que «encajen» en la familia extendida.

2. Diferentes formas de amar

Erich Fromm expone en las primeras líneas de su trabajo *El arte de amar* que «el amor no es un sentimiento fácil para nadie, sea cual fuere el grado de madurez alcanzado», y más adelante añade: «todos los intentos de amar se verán fracasados, a menos que procure, del modo más activo, desarrollar su personalidad total...; y de que la satisfacción en el amor individual no puede lograrse sin la capacidad de amar al prójimo, sin humildad, coraje, fe y disciplina» (2003, p. 9). Excediendo la definición del amor y del arte de amar, desde la Psicología Social se ha pretendido estudiar las diversas formas posibles de amar a otras personas.

En los años setenta aparecieron las primeras teorías psicosociales multidimensionales sobre las distintas formas de expresar y experimentar el amor. Los dos estilos más fundamentales que han sido consistentes en los diferentes estudios han sido el *amor apasionado* y el *amor de compañía* (Hendrick y Hendrick, 2003).

El amor apasionado es «un estado de deseo intenso de la unión con otro» (Hatfield, 1988, p. 193). Va acompañado de sensaciones psicofísicas (hormigueo en el estómago, nerviosismo, etc.) y está alimentado por la dopamina (Kurup y Kurup, 2003). Produce activación cerebral cuando se percibe la foto de la persona amada. Se

experimenta con mayor intensidad en las primeras fases de una relación romántica. Berscheid y Hatfield (1974) plantean que el amor apasionado se produce cuando una persona aprende qué es el amor y tiene la esperanza de enamorarse en algún momento, cuando coincide con alguien afín a sus creencias sobre lo que es un amante apropiado, y cuando sufre activación fisiológica ante esa persona.

En el amor de compañía, la pasión se consume por sí misma, convirtiéndose en una experiencia tranquila y segura. Hatfield (1988, p. 205) lo definió como «el afecto que sentimos por aquéllos con quienes nuestra vida está profundamente entrelazada». Este estilo de amor surge de la sensación de seguridad, de comprensión mutua y de respeto hacia la pareja.

Mientras el amor apasionado idealiza y hace a la pareja perfecta, el amor de compañía es más realista y tiende a ver las imperfecciones desde la mejor óptica. Por otro lado, se entiende el amor apasionado relacionado con la supervivencia de la especie, y el amor de compañía lo hace con la supervivencia de los individuos (Fisher, 2004).

Los tipos de amor tienen repercusiones en la percepción social de la pareja. Förster (2010), Förster, Özelselb y Epstude (2010) y O'Leary, Acevedo, Aron, Huddy y Mashek (2011) descubrieron que en el amor romántico (equiparable al de compañía) la percepción de la gente suele centrarse en una perspectiva a largo plazo, lo que hace que mejore la percepción global de la pareja y exista un fuerte equilibrio entre la calidad de este amor y el bienestar (O'Leary et al., 2011); sin embargo, en el amor basado en encuentros sexuales la percepción social de la pareja se centra en el presente, lo cual aumenta la observación de los detalles.

3. Diferencias de género en las relaciones amorosas

Encontramos diferencias de género respecto a los diferentes tipos de relaciones amorosas

(Rose y Zand, 2000) y de los motivos asociados al deseo sexual entre ambos sexos (Regan et al., 2000): las mujeres unen el deseo sexual al amor de compañía y los hombres lo asocian a la satisfacción de una necesidad biológica (más ligado al amor pasional). Es por ello que las mujeres reclaman mayor intimidad emocional en la sexualidad. Este hecho no significa que las mujeres no gusten del sexo casual ni que los hombres opten por el amor comprometido (Peplau, 2003); únicamente, que parecen existir diferencias de género relacionadas con las tendencias motivacionales sobre el sexo y la intimidad.

Hay estudios que aseguran que los varones heterosexuales tienen una visión diferente del amor que las mujeres heterosexuales (Sprecher y Toro-Morn, 2002). La base evolucionista que explica estos datos se fundamenta en: 1) la maximización de la probabilidad de que los genes del hombre pasen a generaciones futuras: para el hombre resulta ventajoso establecer intimidad sexual rápidamente y tener encuentros sexuales con mujeres diferentes, y 2) la limitación de la ovulación de la mujer la hace ser más selectiva en el apareamiento, por lo que ellas valoran las fortalezas y debilidades de los compañeros potenciales, para así identificar a los hombres con mejores genes. En los últimos años se ha centrado la atención en la compleja interacción entre los procesos de apego y los aspectos sexuales del amor romántico, mostrándose que existe una relación recíproca entre estos dos sistemas (Birnbaum, 2010). Este hecho puede estar relacionado con los hallazgos de Lamy, Fischer-Lokou y Guérguen (2009), quienes mostraron que los varones suelen prestar más ayuda a los otros que las mujeres, sobre todo cuando la ayudada es mujer y cuando se les indujo a recordar un episodio de amor.

Desde ópticas socioculturales, varones y mujeres difieren en su forma de aproximarse y experimentar el amor, enfatizando los diferentes roles sociales y posiciones de poder que están enlazados a cada sexo en la sociedad. Hombres y mujeres coinciden en percibir como masculinos los

atributos de la escala de dureza y como femeninos los de la de ternura, acentuando y polarizando aún más las diferencias percibidas en cuanto a conductas de rol de género. Respecto a los estereotipos de violencia de género, se hace evidente que nos centramos especialmente en el maltrato de hombre a mujer en parejas heterosexuales y obviamos el que se da en otras formas de pareja (Cantera y Blanch, 2010). Los estudios transculturales analizan la manera en que las condiciones sociales existentes influyen de forma diferente en hombres y mujeres a la hora de pensar y tomar decisiones en relación con el amor (Malach, 2001).

4. Factores que hacen al amor «eterno» vs. «indeseable»

Existen una serie de factores que hacen de la relación romántica entre dos personas algo perdurable en el tiempo o algo indeseable y testimonial; a saber:

- a) *Proporcionalidad entre las recompensas y los costos de la misma.* A este respecto, la *teoría de la equidad* (Adams, 1965) postula que en una relación romántica las personas tratan de mantener una proporción entre las recompensas y los costos para sentirse satisfechos. En el caso de que los beneficios excedan a los costos para una de las partes, la parte beneficiada se sentirá culpable, frente a la otra que experimentará enojo y depresión (Gleason et al., 2003). Las relaciones no equitativas tienen menos probabilidad de perdurar.
- b) *La conexión entre la autoestima y la duración de la relación.* No se encuentra una relación simple entre autoestima y la duración de la relación romántica. La intimidad de la relación puede ser menoscabada tanto por personas de baja autoestima que pretenden ser tranquilizados emocionalmente, como por personas de alta autoes-

- tima que optan por la hostilidad y el egoísmo cuando son cuestionados (Campbell et al., 2002; Murray et al., 2001). Para Morrison y cols. (1997), la autoestima que mejor fomenta la intimidad es la que detentan las personas que manifiestan un apego seguro, traducido como un amor por uno mismo estable y fuerte para afrontar una relación de forma constructiva.
- c) Cuando en una relación romántica se *idealizan mutuamente* las personas, éstas satisfacen su sentimiento de que su relación es mejor que el resto de relaciones y crean las mejores condiciones para que tengan lugar las ilusiones positivas. En este caso, suele darse un sesgo de interés personal, donde las personas con relaciones románticas felices atribuyen las conductas positivas de su pareja a causas de personalidad interna y las conductas negativas a factores situacionales. Este es el llamado *sesgo de realce del compañero*, que permite que los amantes se sientan mejor y con más confianza (Miller y Rempel, 2004).
- d) La *precisión empática* entre los miembros de una pareja romántica aumenta la intimidad y la satisfacción con la relación en tanto en cuanto los pensamientos y sentimientos de ambos no ponen en peligro la relación (Ickes, 2003). Hay estudios que refieren que las personas más habilidosas para comprender a su pareja se relacionan con habilidades verbales más altas y tienen un pensamiento más complejo cuando hacen atribuciones de la conducta de los otros (Fletcher, 2002).
- e) El *apoyo social* que provee la pareja predice la satisfacción de la relación romántica. En las relaciones estables se considera a las parejas como los mejores amigos y personas a las que acudirían en caso de necesidad. Ello redundaría en menor estrés e incremento de la salud física, de la felicidad y de la satisfacción y el compromiso con la relación (Coyne et al., 2001; Feeney, 2004). Las parejas insatisfechas tienen menor probabilidad de disculpar la falta de apoyo de sus parejas que las parejas satisfechas (Frazier et al., 2003). En los primeros meses de la relación romántica, tanto el hombre como la mujer esperan tener un buen apoyo tanto emocional como informacional (Cutrona y Suhr, 1994).
- f) Podemos *proferir más daño* a las personas que amamos que a los desconocidos. En las relaciones problemáticas se incrementa la frecuencia de situaciones dañinas. Así, cuando una pareja va mal y siguen produciéndose problemas en ella, a menudo entra en un *ciclo de reciprocidad negativa*, donde las conductas positivas se obvian y las negativas se entrecruzan mutuamente (Murray et al., 2003). Al contrario sucede con las parejas felices, que discuten de una manera más constructiva, reconociendo el punto de vista del otro y sus sentimientos, facilitando la toma de perspectiva como indicador de salud de la relación (Arriaga y Rusbult, 1998).
- g) Las personas usan diferentes *estrategias para afrontar una relación problemática*. De este modo, una persona puede optar por: a) afrontar el conflicto relacional con lealtad, esperando constructiva y pasivamente que la situación mejore por sí misma; b) actuar de forma destructiva y pasiva, pasando menos tiempo con la pareja y comunicándose poco, no sabiendo manejar sus emociones negativas ni tampoco terminar la relación; c) acabar activa y destructivamente con la relación, dado que no vale la pena salvarla; en esta situación cabrían las situaciones de violencia de género influenciadas por la peligrosidad del agresor, la vulnerabilidad de la víctima y la situación de la relación

de pareja (Hilton, Harris, Rice, Houghton y Eke, 2008), y *d*) emplear estrategias más constructivas y activas como expresar los problemas, buscar compromisos e intentar salvar una relación aún valorada (Rusbult et al., 2001). La elección de una u otra estrategia se relaciona con la masculinidad o feminidad psicológica que posea la persona, de manera que en el primer caso se opta por estrategias más destructivas, y en el segundo se busca mayor satisfacción y compromiso en la relación (Lamke et al., 1994).

- h*) Un factor que hace indeseable la relación es el *malestar emocional*. La pareja que inicia la ruptura tiene menos desgaste emocional. Los hombres suelen sufrir más que las mujeres cuando son rechazados románticamente, puesto que se sienten amenazados en su autoestima. En cambio, las mujeres suelen dedicar tiempo después de una ruptura a atender a sus necesidades emocionales a través de la comprensión (Orimoto et al., 1993). Canto, García-Leyva, Perles, San Martín y Ruiz (2009), en un trabajo sobre infidelidad (emocional y sexual), revelaron que mientras las mujeres experimentan una mayor intensidad ante la infidelidad y se sienten peor cuando ésta es emocional, los hombres se sienten peor ante una infidelidad sexual. Por último, las personas que mejor manejan una pérdida de amor son aquellas que tienen una mejor y más extensa red de apoyo social que les provea de ayuda emocional o material que le permita recuperar la cotidianidad de su vida (Thoits, 1982).

5. Amor por Internet

En 2003 los sitios web de citas recibieron 45 millones de visitas al mes (Harmon, 2003). Aunque la mayoría de los acercamientos por Internet

no fructifican (Dicum, 2003), las relaciones amorosas por esta vía suelen durar dos años al menos (McKeena et al., 2002). Internet permite a las personas ser quienes realmente son, a la vez que permite distorsionar la realidad sexual, disminuir el atractivo de la pareja real, proporcionar guiones mentales acerca de cómo reaccionar ante situaciones sexuales, incrementar la excitación y llevar a la imitación o evitación de conductas sexuales sin amor. En este contexto pueden darse situaciones en las que las expectativas de los internautas sobre relaciones románticas potenciales se vean frustradas al comprobar la realidad de la pareja, que difiere de la imagen virtual ofrecida (Putnam, 2000).

Internet expande la comunicación y permite desarrollar relaciones a larga distancia, así como el desarrollo de redes eficientes con la familia, amigos y parejas, incluyendo a personas de otros países que nunca hubiéramos conocido. En cambio, la comunicación por Internet carece de comunicación no verbal y de contacto físico; de hecho, los mensajes electrónicos carecen de gestos, expresiones faciales y tonos de voz, pudiendo dar lugar a malinterpretaciones y emociones ambiguas (Kruger et al., 1999).

Las relaciones mediadas por Internet, caracterizadas por ser anónimas o semianónimas, pueden contribuir al aislamiento de las personas o a ampliar el rango de las relaciones interpersonales (Sánchez y Oviedo, 2005).

Temporalmente, Internet desvirtúa el *tempo real* de las relaciones. Las relaciones románticas por Internet no son equiparables a las citas reales. Ello puede derivar en un cibersexo artificial, donde el entretenimiento individual desplaza a las reuniones sociales. El aislamiento y la artificialidad asociadas a Internet van en contra de la necesidad creada generacionalmente de tener relaciones en tiempo real y llena de sonrisas (Nie y Erbring, 2000).

En contraste con lo anterior, las personas no perciben Internet como una herramienta que les aisle, sino que más bien les ha permitido fortalecer sus relaciones e incrementar su contacto con

familiares y amigos (Pew, 2000). En Internet, la apariencia y procedencia de las personas pasan a ser información secundaria, siendo más importante los intereses y valores compartidos. La comunicación mediada por ordenador fomenta relaciones más espontáneas que una conversación cara a cara (Joinson, 2001).

Los estudios empíricos nos revelan que muchas de las relaciones que se iniciaron en la red posteriormente se llevaron a una situación cara a cara, y en algunos casos se consolidaron en parejas de convivencia (Moral, 2001). Es evidente que hombres y mujeres se conocen y se sienten fuertemente atraídos a través de la red. El proceso que se sigue en la formación de una relación en la red puede describirse de este modo: se establece una comunicación casual, una persona expresa el interés por otra, se intercambian mensajes públicos, se pasa a mensajes privados, se utilizan expresiones cariñosas, se habla por teléfono, se intercambian fotografías, se pasa a conocerse personalmente y, a partir de aquí, se consolida o se rompe

la relación. Las relaciones en la red se basan mayoritariamente en el intercambio de mensajes electrónicos, donde la intimidad es un elemento prominente. Se forman de «dentro hacia fuera». En las relaciones que se dan en la vida cotidiana, los primeros componentes en la mayoría de las parejas son el erotismo y la pasión, mientras que la formación de la intimidad es mucho más lenta. Se forman de «fuera hacia dentro». Los sentimientos y/o el físico en ambos tipos de relaciones pueden ser igualmente falsos o verdaderos.

Al contrario que en la vida ordinaria, el amor cibernético se desarrolla de dentro hacia fuera. Alguien lanza un mensaje anónimo a la red, con un nombre supuesto, y en la pantalla del ordenador se produce un contacto entre dos personas desconocidas que empiezan a ofrecerse datos de sí mismos. Una vez enamorados, los internautas comienzan a mandarse fotografías. Estas imágenes son tan irreales como los sentimientos que previamente estos amantes se habían ofrecido, pero el engaño ya no tiene importancia.

Violencia y agresividad

9

TRINIDAD NÚÑEZ DOMÍNGUEZ
ANTONIO J. ROMERO RAMÍREZ

1. Delimitación de términos: violencia y agresividad.
2. Factores psicosociales de la agresividad y la violencia.
3. Manifestaciones de la agresividad: la violencia en el contexto interpersonal y grupal.
4. La violencia en el contexto social: el caso de los medios de comunicación y la violencia machista.

1. DELIMITACIÓN DE TÉRMINOS: VIOLENCIA Y AGRESIVIDAD

Interesante la reflexión de Guerrero (2008) con la que queremos comenzar este capítulo: *Si tomamos la violencia como un escenario donde los psicólogos y antropólogos sociales se han movido con soltura y perspicacia durante muchos años, veremos que incluso para ellos el terreno es resbaladizo a la hora de asumir definiciones y conceptos* (p. 15).

Agresividad procede del latín *aggredi*, que significa ir en contra de alguien. Se entiende como atacar, destruir o hacer daño a alguien. También tiene una acepción constructiva: podría ser entendido como sinónimo de espíritu emprendedor. Es un concepto tan relacionado con lo cotidiano que tiene ese peligro parejo de parecer impreciso.

Si se recurre al *Handbook of Social Psychology* de 1998, encontramos que se entiende como agresión o violencia cualquier conducta dirigida a hacer daño a la integridad física, los bienes o la estima de una persona. Es decir, implica la aceptación de que existe intencionalidad. Puede observarse que, desde este planteamiento, se consideran como términos sinónimos violencia y agresión. Conviene decir, sin embargo, que existen matices. Por ese motivo ya comenzábamos subrayando que estamos ante conceptos *resbaladizos*.

Creo que es gráfica y clara la definición que hace Guerrero (2008) reconociendo que se puede entender la violencia como *el revestimiento cultu-*

ral de la agresividad (p. 18). La violencia implica agresión física (donde incluimos la agresión sexual), psicológica, simbólica o estructural (donde incluimos la agresión económica).

A principios del siglo xx se unió el concepto agresividad con una disposición temperamental innata. Esa asociación no está exenta de lógica; sin embargo, posteriormente se ha podido argumentar que la influencia del temperamento en la conducta agresiva del ser humano es moderada y está condicionada por factores psicosociales, además de los biológicos. Ciertamente, la agresividad está delimitada por reacciones psicofisiológicas, motoras. *La violencia no es mecánica sino dinámica* (Guerrero, 2008, p. 19).

Desde el conductismo social, especialmente con las aportaciones de Bandura, se ha valorado la importancia de la imitación y del aprendizaje vicario en la adquisición de pautas agresivas. Junto a la agresividad hacia afuera o extrapunitiva, se puede dar una agresividad hacia dentro o intrapunitiva (hacerse daño a uno mismo). En este capítulo vamos a centrarnos en el primer caso.

López Zafra (2007) nos recuerda que pueden diferenciarse dos tipos de agresión: *a)* la afectiva o colérica, y *b)* la instrumental. La primera es reactiva. Se produciría porque hay una provocación previa y el fin es dañar a alguien. En la segunda el fin no es hacer daño, en el sentido estricto de la palabra, sino conseguir un objetivo, por ejemplo conseguir poder.

La violencia, en sus diferentes variantes, forma parte de la vida en comunidad, y la propia sociedad, tanto a través del sistema legal como a través del sistema cultural, la ha ido componiendo de matices. Puede hablarse de delito, de agresión, de transgresión, de asesinato, de desorden... Cualquiera de estas categorías, como reconoce Guerrero (2008), alude a la construcción social de la violencia. Es decir, estas categorías definen y catalogan el fenómeno violento.

2. FACTORES PSICOSOCIALES DE LA AGRESIVIDAD Y LA VIOLENCIA

Algunas teorías sitúan a la agresividad como «un instinto básico» del ser humano, como *un patrón innato que compartimos con otras especies, incluida la forma en que los humanos expresamos las emociones* (Hogg y Vaughan, 2010, 444). De hecho, Lorenz (1966) ya describió cómo los animales responden agresivamente ante una situación de amenaza. En este apartado vamos a diferenciar algunos de los factores personales, ambientales y sociales que se encuentran en la base de la agresividad.

2.1. Factores personales

Existen rasgos individuales que son comunes entre personas que se muestran violentas: la baja tolerancia a la frustración o el narcisismo son algunos de ellos. Igualmente se reconoce que las personas con personalidad de tipo A pueden ser más agresivas hacia otros si perciben que compiten contra ellos en una misma tarea importante (Hogg y Vaughan, 2010, citando a Carver y Glass, 1978). Una personalidad de tipo A se caracteriza por la impaciencia, por el espíritu competitivo o por la hostilidad manifiesta.

Fueron Dollard y cols. los que, ya en 1939, unieron la frustración a la agresión. La hipótesis frustración-agresión está muy claramente expli-

cada por Arias (2007, 422): *cualquier estímulo o acontecimiento que obstaculiza o bloquea la consecución de una meta genera frustración y, a su vez, la frustración desencadena irremediablemente una reacción agresiva*. Según esto, la frustración precede a la agresión; es decir, tiene como consecuencia la agresión. Investigaciones posteriores a la de Dollard consideraron demasiado simplista la teoría y apuntaban que la adecuada definición del término «frustración» incidía también en los problemas de solidez de dicha hipótesis. Se defendió que aunque la frustración podía conducir a la agresión, no siempre la precedía. Podían darse otros comportamientos: huida, llanto... Así pues, se concluye que la frustración puede ser un *estímulo dominante* (eso sí) para la agresión.

Por su parte, el narcisismo es un rasgo de la personalidad que se caracteriza por un exacerbado egocentrismo, extrema preocupación por sí mismo, sobreestimación y un sentido de grandiosidad. Esa mirada extrema de uno mismo puede llevar a extremar las relaciones con los demás. El *deseo del otro* como objeto de deseo se convierte en una estimulación perversa del comportamiento final.

2.2. Factores ambientales

Arias (2007) plantea, al menos, cuatro causas ambientales que «justificarían» la agresividad humana: *a) el ruido; b) el hacinamiento; c) la temperatura y d) el dolor*.

Al referirse al ruido, aclara que no se trata tanto de que un nivel elevado de decibelios provoque una acción agresiva, sino que lo que la produce es la incapacidad para predecirlo o la incapacidad para controlarlo. Respecto del hacinamiento, tampoco se trata de una cuestión cuantitativa, sino cualitativa. Se habla, entonces, de la experiencia subjetiva displacentera asociada a la densidad número de personas/espacio.

Por su parte, se entiende como Teoría de la ley térmica de la delincuencia aquella que determina que, a medida que sube la temperatura ambiental,

también aumenta la agresión. Ciertamente, la relación temperatura-agresión no es lineal. Existen estudios que avalan que en países fríos la agresividad es menor. Interesante es conocer que no se produce más agresividad en los países *extremadamente cálidos*, sino en aquellos que tienen climas cálidos (Van de Vliert et al., 1999).

También el dolor puede considerarse un potente antecedente de la agresión, aunque, de nuevo, los estudios resaltan la importancia de la percepción subjetiva del individuo ante el hecho, y no el hecho en sí mismo como productor.

2.3. Factores culturales

Las conclusiones de un estudio planteado por Tolan y Gorman-Smith (2002) se resumen en que las tasas de homicidios y violencia no letal fueron más altas en varones jóvenes de grupos minoritarios de sectores urbanos marginales. Estos datos, junto a otras investigaciones relevantes, permiten afirmar a Hogg y Vaughan (2010) que los grupos en desventaja social son más vulnerables a la práctica de acciones violentas. Podemos referirnos a factores micro culturales y macroculturales.

En este contexto se plantea el concepto de *privación relativa*, que se define como la sensación de tener menos de lo que sentimos que merecemos. La privación relativa es un sentimiento de descontento asociado a la idea de que hay muy pocas posibilidades de mejorar la situación. Si no se puede progresar de forma legítima, una persona marginal puede agredir, robar o cometer actos vandálicos porque no tiene otra salida (Hogg y Vaughan, 2010, 466). Habría que añadir que el sentimiento de una persona en esta situación es: *total, ¿qué se pierde?* Alineado con esto, existen subculturas (tribus urbanas determinadas) donde la violencia está legitimada como forma habitual de relacionarse. Es más, quien no se adhiere a esa forma de comportarse puede recibir sanciones o la expulsión del grupo de referencia y pertenencia.

A nivel macro, podemos señalar las diferencias entre culturas. No todas las culturas entien-

den la agresión y la violencia como algo indefendible. La mezcla de historia, política, religión y filosofía determina posiciones. Debemos recordar que todavía existen sociedades donde se mercadea con las mujeres, obligándolas a casarse con quien las compra. La cultura occidental, en concreto, incluye como un valor que se debe transmitir la no violencia y la defensa legal de los derechos humanos. Sin embargo, lamentablemente nuestra sociedad no está exenta de vivir una violencia soterrada, semiinvisible y políticamente incorrecta.

3. MANIFESTACIONES DE LA AGRESIVIDAD: LA VIOLENCIA EN EL CONTEXTO INTERPERSONAL Y GRUPAL

3.1. La violencia de género

En 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993), en la que se definió como:

«Todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la prohibición arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vía pública o en la vía privada.»

Según Naciones Unidas, las formas y manifestaciones de la violencia contra la mujer son las siguientes:

- | |
|---|
| <p>A) Violencia contra la mujer dentro de la familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> — En la pareja: violencia física, psicológica, sexual y económica. — Prácticas tradicionales nocivas: infanticidio, ablación o mutilación genital, preferencia por hijos varones, matrimonio precoz y/o forzado, exigencia de la dote, crímenes por honor, prácticas nocivas con mujeres de edad o viudas... |
|---|

- B) Violencia contra la mujer en la comunidad:
- Femicidio.
 - Violencia sexual inflingida fuera de la pareja.
 - Acoso sexual y violencia en el lugar de trabajo, en las instituciones educativas y en los deportes.
 - Trata de mujeres.
- C) Violencia contra la mujer cometida o tolerada por el Estado (a través de agentes o políticas públicas):
- Privación de libertad.
 - Esterilización forzada.
- D) Violencia contra la mujer en conflictos armados:
- Violencia física, psicológica o sexual.
- E) Violencia contra la mujer y discriminación múltiple:
- Factores como raza, origen étnico, casta, clase, condición migrante o refugiada, edad, religión, orientación sexual, estado civil, discapacidad, condición de VIH, etc.

La violencia de género, por tanto, no es sólo la que se ejerce contra la mujer por su pareja en el entorno del hogar; es mucho más amplia, afecta a mujeres de todo el mundo y adquiere, en todos los casos, formas atroces. Los datos nos avisan de que:

- Millones de niñas están desapareciendo, principalmente en países del continente asiático, como resultado del aborto selectivo: resulta más útil tener un descendiente varón; por tanto, las niñas se abortan o, en el peor de los casos, son asesinadas por sus propios padres en el momento de nacer.
- Cada año son más niñas, entre los 5 y 15 años de edad, las que se incorporan a la prostitución o pornografía.
- Se sigue «mercadeando» con niñas, que son compradas y vendidas con destino al matrimonio, la prostitución o la esclavitud.

- Más de 130 millones de mujeres sufren cada año mutilaciones genitales.
- En 53 países sigue siendo legal la violación dentro del matrimonio.
- Cada año, las distintas formas de violencia contra las mujeres hacen aumentar los casos de suicidio como causa directa.

En 1996, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara que la violencia es un problema de Salud Pública, destacando las tremendas repercusiones sociales que específicamente crea la violencia contra las mujeres.

El 17 de diciembre de 1999, por medio de la resolución 54/134, la Asamblea General de las Naciones Unidas declara el 25 de noviembre como **Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer**. Esta resolución fue aprobada por 60 gobiernos como punto de partida para acabar con la lacra de los malos tratos. La fecha se elige por corresponder al aniversario del brutal asesinato de las hermanas Mirabal (Patria, Minerva y María Teresa), símbolos muy destacados de la resistencia contra la dictadura del General Trujillo (dictador de la República Dominicana), que fueron asesinadas el 25 de noviembre de 1960 por miembros de la policía secreta cuando volvían de visitar a sus maridos encarcelados. Sus cadáveres destrozados aparecieron en el fondo de un precipicio. Para el movimiento popular y feminista de la República Dominicana, históricamente estas mujeres han simbolizado la lucha y la resistencia. Y, desde la aprobación de esta resolución, también para el resto de países.

De todas maneras, sigue siendo necesario reivindicar que la lucha contra los malos tratos no se puede quedarse en *un día*. Entre otras razones, porque el número de mujeres muertas a manos de sus parejas o exparejas no disminuye. Un dato: entre 1999 y 2009 murieron 658 mujeres en España a manos de sus maridos, parejas o ex compañeros, según el Instituto Andaluz de la Mujer¹

¹ <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/Base-de-datos-sobre-homicidios-en.html>.

(IAM). Sinceramente, creemos que dicha cifra es escandalosa si pensamos que estamos refiriéndonos a un país del primer mundo.

La violencia contra las mujeres es una manifestación de desigualdad de género y deja patente la existencia de un grupo social de hombres que domina y que maneja el poder en su sentido más peyorativo, y un grupo social de mujeres que es dominado o subordinado. Sin necesidad de ir muy atrás en el tiempo, podemos encontrar datos tan elocuentes como los que, referidos a España, se reseñan a continuación:

- En 1944 estaba prohibida la entrada en la Bolsa a perros y mujeres.
- Hasta el 2 de mayo de 1975, el Código Civil español hablaba de la obediencia que la mujer debía al marido.
- Hasta 1967 estaba prohibido en España que las mujeres pudieran ser juezas. De hecho, la primera mujer que entró en la judicatura fue en 1977.
- Hasta 1961, las mujeres que se casaban eran despedidas de sus empresas. Pero, a la vez, la situación ideal de una mujer era la de «casada». Por tanto, a las mujeres se les pedía (exigía) que estuvieran casadas y trabajando en la casa, pero no saliendo al mundo público, porque era «cosa de hombres».
- Entre finales de los sesenta y mediados de los años setenta, las mujeres necesitaban autorización expresa de su marido o su padre para firmar un contrato laboral o ejercer el comercio. Y no podían pedir un crédito bancario aunque tuvieran nómina si no iban acompañadas de un hombre (padre o marido).

Sin movernos de ese terreno de la «violencia privada», Marie-France Hirigoyen (2001) sostiene que cuando una mujer que es víctima de maltrato en la pareja acepta la sumisión, *la relación se instala en esta modalidad de una forma definitiva* y se va a encontrar cada vez más deprimida, mientras que *el agresor es cada vez más dominante y se siente cada vez más seguro de su poder* (pp. 133-134).

Las creencias, las normas y los valores culturales juegan un papel trascendente en la configuración y en la promoción de la violencia contra las mujeres; a veces minimizando u ocultando sus efectos perversos y parando el diseño de políticas y programas efectivos para erradicar tal violencia (Matud y cols., 2004, citando a Koss y cols., 1995). Esa importancia de las creencias y de las normas la subraya Pilar Pastor (2007) cuando nos recuerda que todavía resulta cotidiano que se anime a un niño a devolver una agresión y a una niña a pedir ayuda si la recibe. La autora mencionada destaca, además, la importancia extraordinaria que tiene la educación que corrige los modelos tradicionales de relación entre hombres y mujeres.

Por otro lado, según un estudio de la Fundación Mujeres y la UNED², el 23 por 100 de los chicos adolescentes entre 14 y 17 años conciben a la mujer como inferior y débil; y el 35 por 100 se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con actitudes que justifican, niegan o minimizan la violencia de género. También puede resultar preocupante que el 17,7 por 100 de los hombres menores de treinta años, en nuestro país, esté convencido de que «el varón agresivo es más atractivo». Este dato revelador se puede conjugar con otro: sólo el 2,5 por 100 de la ciudadanía considera que la violencia de género es un *problema grave*³.

Así pues, cambiar los estereotipos basados en prejuicios actualmente vigentes, implica una ne-

² La Fundación Mujeres y la UNED ponen en marcha en 2002 el Proyecto *Detecta* con adolescentes entre 14 y 17 años.

³ Resultados expuestos en el I Foro Internacional sobre Juventud y Violencia de Género, celebrado en Madrid en noviembre de 2009 y promovido por el INJUVE.

cesidad de actuar sobre la educación a corto, medio y largo plazo.

Los primeros datos estadísticos sobre la violencia en el ámbito familiar aparecen en España en el año 1984, cuando el Ministerio del Interior saca a la luz pública el número de denuncias presentadas en las Comisarías de la Policía: aparecen como «denuncias por malos tratos».

A principios de la década de los noventa tímidamente empiezan a usarse los términos «violencia familiar», «violencia intrafamiliar» y «violencia doméstica». Debemos recordar que el Código Penal de 1995 no recoge estos términos ni son objeto de estudio en la formación académica de las Facultades de Derecho del territorio español. Pero el caso «Ana Orantes» rompe esa dinámica, de tal manera que «la violencia contra las mujeres» se convierte en tema de agenda para los medios de comunicación a partir de diciembre de 1997 y hace de revulsivo social y jurídico.

En España merecen especial atención dos Leyes Orgánicas que promueven la prevención y la protección de las mujeres. Nos referimos a:

- a) Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género.
- b) Ley Orgánica 13/2007, de 26 de noviembre, de Medidas de Prevención y Protección Integral contra la Violencia de Género.

La primera Ley mencionada se aprueba el 22 de diciembre de 2004 y entra en vigor en enero de 2005. Nos parece interesantísimo (imprescindible) leer la «exposición de motivos», que textualmente nos dice:

«La violencia de género no es un problema que afecte al ámbito privado. Al contrario, se manifiesta como el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad. Se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos

mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión.»

Nuestra *Constitución* incorpora en su *artículo 15* el derecho de todos a la vida y a la integridad física y moral, sin que en ningún caso puedan ser sometidos a torturas ni a penas o tratos inhumanos o degradantes. Además, continúa *nuestra Carta Magna*, estos derechos vinculan a todos los poderes públicos y sólo por ley puede regularse su ejercicio.

La Organización de Naciones Unidas, en la IV Conferencia Mundial de 1995, reconoció ya que la violencia contra las mujeres es un obstáculo para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz, y viola y menoscaba el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Además, la define ampliamente como una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres. Existe ya incluso una definición técnica del *síndrome de la mujer maltratada*, que consiste en las agresiones sufridas por la mujer como consecuencia de los condicionantes socioculturales que actúan sobre el género masculino y femenino, situando a la mujer en una posición de subordinación al hombre, la cual se manifiesta en los tres ámbitos básicos de relación de la persona: maltrato en el seno de las relaciones de pareja, agresión sexual en la vida social y acoso en el medio laboral.

En la realidad española, las agresiones sobre las mujeres tienen una especial incidencia, existiendo hoy una mayor conciencia que en épocas anteriores sobre ésta, gracias, en buena medida, al esfuerzo realizado por las organizaciones de mujeres en su lucha contra todas las formas de violencia de género. Ya no es un *delito invisible*, sino que produce un rechazo colectivo y una evidente alarma social que conlleva la intervención comunitaria.

La segunda Ley establece en su artículo 3 el concepto de «violencia de género», entendiendo como tal aquella que, como manifestación de la

discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por el mero hecho de serlo. Comprende cualquier acto de violencia basada en el género que tenga como consecuencia, o que tenga posibilidades de tener como consecuencia, perjuicio o sufrimiento de la salud física, sexual o psicológica de la mujer, incluyendo amenazas de dichos actos, coerción o privaciones arbitrarias de su libertad, tanto si se producen en la vida pública como privada.

Sin embargo, aunque contar con legislación ha supuesto un paso de gran trascendencia, todavía hay mucho por lo que trabajar. De hecho, el 3 de marzo de 2010 Amnistía Internacional publica un artículo titulado «La violencia contra las mujeres sigue siendo invisible en la Unión Europea» (en línea), con el que hace una llamada de atención a la Presidencia Española de la Unión para que trabaje en profundidad sobre este tema. Y ofrece datos realmente alarmantes, como que en Suecia sólo el 12 por 100 de las violaciones denunciadas a la policía desemboca en juicio; que en Dinamarca el sexo sin consentimiento no está definido como violación en el Código Penal, sino como abuso sexual, y no es punible dentro del matrimonio; que en Francia una mujer muere cada tres días a manos de su pareja, o que en España las víctimas de violencia de género en situación irregular se enfrentan a la amenaza de expulsión si se deciden a denunciar. Sin embargo, pone énfasis en otros países donde considera que *se desconoce la magnitud del problema, ya que la violencia de género en los países de la UE sigue estando oculta*. Sería en los casos de Eslovenia, Finlandia, Grecia, Holanda, Hungría, Lituania, Polonia y Rumania, porque en ellos no existen registros de información sobre violencia de género ni en las comisarías ni en los juzgados. También en países como Austria, Bulgaria, Estonia, Italia o Malta, porque ellos ni siquiera tienen legislación o planes de acción para abordar la violencia.

Por otro lado, Soledad Muruaga denuncia que los aspectos sanitarios y las consecuencias sobre la salud de las mujeres suelen quedar relegados a un segundo plano frente a la visión jurídica. Sin embargo, la OMS en 2002 alerta que la violencia de género es la primera causa de pérdida de años de vida entre las mujeres de 15 a 44 años, por encima de las guerras, de los accidentes de tráfico o del cáncer.

3.2. El bullying

Bullying es el término inglés que se utiliza tanto como el término español (*acoso escolar*) para referirse a cualquier forma de maltrato físico o psicológico producido entre escolares. Es una forma característica de la violencia escolar. González de Rivera (2005) nos recuerda que *bully*, en el mundo anglosajón, se traduce por «torito», y que es una metáfora para referirse a una persona «brutal». Así pues, *bullying* es la acción del *bully*.

Durante la última década, profesionales de la psicología y de la educación vienen trabajando sobre este tema y han conseguido definirlo y describir algunas características. Sullivan et al. (2005) definen el acoso escolar como un acto o una serie de actos intimidatorios y normalmente agresivos por parte de una o varias personas contra otra persona. Es ofensivo y se basa en un desequilibrio de poderes. Esa intimidación suele estar organizada, ser sistemática y oculta y extenderse en el tiempo.

Otras cuestiones a tener en cuenta son las siguientes:

- El acoso escolar se convierte en un problema importante para uno de cada seis estudiantes.
- Ocurre en todo tipo de centros escolares.
- No existen diferencias respecto a factores como la etnia, el género o la clase social.
- Está especialmente centrado en la primera adolescencia.

- La intimidación se produce, fundamentalmente, en los espacios públicos del ámbito escolar: lavabos, patio, ruta que lleva a la escuela, pasillos...
- Las consecuencias en la salud bio-psico-social de la víctima perduran a lo largo del tiempo.

Para Cerezo (2001, 47), se trata de una conducta agresiva persistente que puede presentarse de, al menos, cinco formas. Como:

- Maltrato físico: agresión física o daño a la propiedad.
- Abusos sexuales, intimidaciones, vejaciones.
- Maltrato verbal: poner mote, insultar.
- Maltrato social: propagar rumores, aislar del grupo.
- Maltrato indirecto: inducir a otras personas a atacar a la víctima elegida.

Debemos hacer mención al concepto de *ciberbullying*. Hace referencia al uso de medios como Internet o la telefonía móvil para ejercer el acoso psicológico entre iguales (Núñez, 2010). Las formas que adopta son muy variadas, y prácticamente se encuentran limitadas por la pericia tecnológica y la imaginación de los menores acosadores, lo cual es poco esperanzador. Algunos ejemplos concretos podrían ser los siguientes:

- Colgar en Internet una imagen comprometida (real o efectuada mediante fotomontajes) o datos delicados, que pueden perjudicar o avergonzar a la víctima, y darlo a conocer en su entorno de relaciones.
- Dar de alta, con foto incluida, a la víctima en una web donde se trata de votar a la persona más fea, a la menos inteligente, etc., y cargarle de *puntos* o *votos* para que aparezca en los primeros lugares.
- Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, donde se escriban a modo

de confesiones en primera persona determinados acontecimientos personales, demandas explícitas de contactos sexuales...

- Dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima, de manera que las reacciones vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad.
- Dar de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de spam, de contactos con desconocidos...
- Usurpar su clave de correo electrónico para, además de cambiarla de forma que su legítimo propietario no lo pueda consultar, leer los mensajes que a su buzón le llegan, violando su intimidad.
- Hacer circular rumores en los cuales a la víctima se le suponga un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean otros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.
- Enviar mensajes amenazantes por e-mail o SMS, o perseguir y acechar a la víctima en los lugares de Internet en los que se relaciona de manera habitual, provocándole una sensación de completo agobio.

3.3. El mobbing

Con un tono muy didáctico, González de Rivera (2005, 40) nos recuerda que *en la jurisprudencia escocesa, mobbing significa asamblea o reunión de gentes para propósitos violentos e ilegales, que incluye causar lesiones a personas, destruir propiedades y sembrar terror y alarma en la población.*

Uno de los primeros momentos en los que se empieza a utilizar en la psicología del trabajo este concepto es en 1990, cuando el profesor Leyman lo plantea en un Congreso sobre Higiene y Segu-

ridad en el Trabajo. Es entonces cuando se traduce como un *terror psicológico en el ámbito laboral* (o psicoterror), que puede manifestarse a través de una comunicación hostil dirigida de manera sistemática contra una persona del entorno laboral (Leyman, 1996). La importancia de esta aportación no sólo fue «darle nombre», es decir, explicitar su existencia, sino describir de forma operativa y demostrable las características del *mobbing*.

En nuestro país es Piñuel (2001) quien se ha convertido en un referente en los estudios sobre el acoso laboral. Este autor, aun reconociendo que el psicoterror en el ámbito laboral es observable a través de una serie de medidores, concluye que no resulta tan fácil denunciarlo. Llega a decir en una entrevista⁴: *El Código Penal reconoce un delito de trato inhumano y degradante en su artículo 373 que podría aplicarse al mobbing. Sin embargo, en la realidad de la jurisprudencia, los jueces son muy restrictivos para hacer entrar al mobbing en esa categoría.*

Para Hirigoyen (2001, 47), *en el ámbito empresarial la violencia y el acoso nacen del encuentro entre el ansia de poder y la perversidad. Las grandes perversiones destructivas son menos frecuentes, pero las pequeñas perversiones cotidianas se consideran triviales.* Ese es el gran peligro, que la violencia en «pequeñas tomas» se nota poco, pero los efectos siguen siendo devastadores.

El acoso laboral está relacionado con el descrédito, con las descalificaciones, con el aislamiento... Lo que hay detrás es una necesidad de poder del acosador que está mal gestionada, que es perversa, y un entendimiento «del otro» como objeto y no como sujeto de la relación. Pueden describirse tres tipos: *a)* acoso laboral ascendente; *b)* acoso laboral descendente; *c)* acoso laboral horizontal. Las consecuencias no sólo son de carácter físico o psicológico, sino que también existen consecuencias sociales y laborales.

Un término que tenemos que destacar es el de acoso sexual en el trabajo. Para Mansilla (en línea) es una forma más de violencia, que constituye una forma de comportamiento intolerable que atenta contra los derechos fundamentales de la persona, con una repercusión social lo suficientemente importante, ya que las víctimas, aunque se dan casos en ambos sexos, en la inmensa mayoría son mujeres. Y podría venir potenciado por una situación laboral precaria (INSHT, 1999). Todo ello afecta a las condiciones de trabajo, como un problema cada vez más grave para las empresas.

Este autor especifica sus características con la siguiente descripción:

- Conductas físicas de naturaleza sexual, que pueden ir desde tocamientos innecesarios, «palmaditas», «pellizquitos» o roces con el cuerpo, hasta el intento de violación y la coacción para tener relaciones sexuales.
- Conducta verbal de naturaleza sexual, como insinuaciones sexuales molestas, proposiciones, flirteos ofensivos, comentarios e insinuaciones obscenas.
- Conducta no verbal de naturaleza sexual, como exhibir de fotos de contenido sexual o pornográfico, materiales escritos de tipo sexual o miradas con gestos impúdicos.

3.4. Las personas tóxicas

Desde la filosofía se ha dicho: «Los comportamientos destructivos son tolerados si aparecen de manera esporádica. Pero cuando se repiten con frecuencia, contaminan las relaciones interpersonales». El término «persona tóxica» (o vampiro emocional) lo acuña Lillian Glass en 1995 en su

⁴ Entrevista concedida a Terra Noticias el 24 de octubre de 2005: <http://terranoticias.terra.es/articulo/html/av2558146.htm>.

libro *Toxic people*, y hace referencia a *aquellas personas que para que suba su autoestima o su estado de ánimo necesitan que otros lo tengan bajo o decaído. Para ello infunden confusión, inseguridad, dolor y tristeza en los que, en principio, podían ser los mejores momentos de la persona vampirizada: días comunes en los que vea bien a la víctima, o una fiesta, un cumpleaños, un viaje, un nuevo empleo, una alegría cualquiera...*

Stamateas (2011), basándose en la doctora Glass, ha clasificado de una forma muy divulgativa y entendible a las personas tóxicas:

- Agresivo verbal: consigue que otra persona se sienta insegura con gritos y contestaciones agresivas. Pretende amedrentar para que le respeten.
- Envidioso: siempre trata de buscar aliados. Hablará con otros para envenenarlos, porque su objetivo es boicotear proyectos.
- Descalificador: su objetivo es controlar nuestra autoestima, que nos sintamos mal para que él pueda brillar.
- El psicópata: muestra una imagen que no se corresponde con su interior. Tendrá «amigos» mientras éstos le sirvan para conseguir sus propósitos. Una vez alcanzados les tratará como si no les conociera. No reconocen el sufrimiento humano.
- El quejoso: se lamenta todo el tiempo. Es dependiente y espera a que el otro resuelva sus problemas. Tiene una mente cerrada, duda de todo y no posee metas.
- Meteculpas: este tipo de gente tóxica siempre traslada el mensaje de que «no eres lo bastante bueno».

Existen una serie de claves que pueden situarnos en el camino adecuado para gestionar una relación interpersonal tóxica:

- Las personas «tóxicas» influyen en la salud tanto física como psíquica del otro. Por eso es clave identificar los síntomas que una compañía nociva produce.
- A esas personas se las controla quitándoles su poder, escapando de ellas o no permitiéndoles acceder a nuestra intimidad.
- Si se debe convivir con ellas, en la familia o en el trabajo, hay que abstraerse mentalmente de su presencia y acciones.
- Cuando surge un comentario o comportamiento «tóxico», simular que uno le presta atención cuando, en realidad, se esfuerza por desoírlo.
- Al «tóxico» se lo neutraliza con amabilidad. Su afán por lastimar con comentarios o actos desagradables resulta estéril si él percibe que carece de efecto.
- Focalizarse en las cosas positivas que uno tiene en la vida cuando se está cerca de una persona «tóxica». Es un ardid efectivo para superar los malos momentos.
- Si no es posible evitarlos, adquiera un identificador de llamadas y reduzca al mínimo el contacto personal con ellos.
- La actitud positiva es siempre una elección. Prepárese mentalmente para estar bien y contrarrestar así las actitudes «tóxicas».
- Si una persona «tóxica» forma parte de su equipo de trabajo, establezca de antemano y claramente las reglas de convivencia. Si se trata de su jefe, hágale saber que usted y su equipo pierden eficiencia frente a comportamientos negativos, poniéndole ejemplos.
- Si el «tóxico» no es alertado sobre su toxicidad, la extenderá en el ambiente. No deje pasar por alto esas actitudes y convérsele inmediatamente con él.
- Ejercite su propia autocritica y revise con asiduidad qué tipo de actitudes y comportamientos tiene usted para con los demás. Usted también puede ser «tóxico» para otros. La regla es simple: no haga a los demás lo que no desea que le hagan a usted.

3.5. La violencia en el deporte

Estamos cerrando este epígrafe un domingo de mayo de 2012 y acabamos de conocer, a través de los medios de comunicación, que algunos equipos de fútbol «nerviosos», que se juegan la permanencia en la liga de la primera división, han mantenido conductas manifiestamente violentas. Una de las consecuencias ha sido un árbitro herido por un *botellazo*. A la vez, seguimos conmocionados por la muerte (hace poco más de tres semanas) de un seguidor del Atlético de Bilbao. El joven murió después de tres días en coma por las heridas sufridas en la cabeza en los incidentes registrados el pasado jueves en Bibao después del partido Athletic contra el Schalke 04.

La violencia en el deporte, especialmente en el fútbol, está presente y debe convertirse en objeto de reflexión. Gómez (2007), en un extenso artículo, ofrece datos que dan que pensar. De entrada reconoce, al menos, tres tipos de actos violentos:

ACTOS VIOLENTOS = 6.011 (España, 1975-1985)

- Agresión entre jugadores.
- Agresiones al árbitro.
- Lanzamientos de objetos.

Este es un tema al que no se le ha concedido relevancia investigadora hasta principios de los años setenta del siglo pasado. En las dos últimas décadas, la psicología y la psicología social lo viene trabajando, y desde la Sociedad Internacional de la Psicología del Deporte (ISSP) se han podido establecer criterios definitorios claros de lo que es violencia en este contexto grupal y social.

Gómez (2007, 67; citando a Teanembaum et al., 1997) define la conducta agresiva en el deporte según el tipo de refuerzos primarios que se obtienen al realizar la acción violenta.

Agresión hostil: la recompensa es el daño en sí mismo.

Agresión instrumental: «jugar sucio» para ganar la competición.

Interesantes son las reflexiones del autor citado sobre los factores desencadenantes de la violencia en el deporte. Habla de:

- a) Factores físicos.
- b) Calor.
- c) Ruido.
- d) Consumo de alcohol.
- e) Pertenencia a grupos radicales.

4. LA VIOLENCIA EN EL CONTEXTO SOCIAL: EL CASO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA VIOLENCIA MACHISTA

El 4 de diciembre de 1997, en el «Programa de Inma» emitido por Canal Sur TV, una señora granadina llamada Ana Orantes, de 60 años, denuncia en el plató los malos tratos y las amenazas de muerte que sufría por parte de su marido durante los cuarenta años de relación. Pocos días después, el ex marido (del que se había separado, pero con el que compartía la vivienda por orden judicial) cumple sus amenazas y la quema, produciéndole la muerte. Aquella noticia del asesinato se mostró también recordándose, a través de las imágenes de archivo, cómo Ana contaba su historia.

Toda la ciudadanía quedó impresionada. Aquella confesión, y aquel desenlace narrado, sacaron a la luz pública un problema que hasta el momento había estado casi oculto. Esta historia hecha visible por la televisión provocó que la violencia contra las mujeres trascendiera de lo estrictamente privado al ámbito público y social. Hasta ese momento había sido un problema ocultado. Esa historia mediática logró «conta-

giar» de manera positiva a otras mujeres, que se lanzaron a decir lo que les estaba pasando.

Por tanto, la televisión se convirtió en un gran altavoz y en agente terapéutico. Hasta ese momento, la mayoría de las mujeres víctimas de malos tratos solían sentir vergüenza y culpa por lo que les pasaba y no hablaban de su situación ni con su propia familia. En algunos casos (especialmente en el mundo rural) se entendía hasta como «normal» ese maltrato; de ahí el título que Miguel Lorente Acosta pone a su libro: *Mi marido me pega lo normal*. Así pues, los medios de comunicación, encabezados por la televisión, logran que muchas mujeres entiendan que esa situación que viven no es aceptable.

Desde ese momento hasta ahora, efectivamente, los propios medios han utilizado diferentes términos para referirse a la violencia contra las mujeres. De esa «violencia familiar» se pasó al uso de «violencia doméstica», luego al de «violencia de género» o «violencia contra las mujeres». En la actualidad, la Agencia de Noticias EFE incluye en su libro de estilo el término «violencia machista», por considerarlo más descriptivo y contundente.

El debate sobre el uso adecuado de las palabras ha estado abierto desde el principio, aunque personas expertas como Miguel Lorente (2003) o Beatriz Gimeno y Violeta Barrientos (2009) defienden que, desde luego, lo que resulta inadecuado es el término «violencia doméstica», porque la violencia contra las mujeres no es un problema que se quede en el ámbito privado o del hogar. Estas autoras lo expresan de la siguiente manera: cuando se pretende que cualquier violencia se entienda como violencia de género, lo que pasa es que, *consciente o inconscientemente, se difumina la definición del concepto*. La denominación «violencia doméstica» es útil para hablar del maltrato en el hogar y contra cualquier persona que viva en él, pero pierde fuerza el género como criterio para denunciar el control del patriarcado sobre las mujeres.

Además de reflexiones terminológicas, también en este apartado queremos subrayar, con las

palabras textuales del Consejo Audiovisual de Andalucía (2007), la implicación de los medios de comunicación en la lucha contra la violencia hacia las mujeres. Así, el Consejo reconoce que «*la prevención y erradicación de la violencia de género es un objetivo compartido por toda la sociedad, en la que están implicados los medios de comunicación*». Dicho organismo hace mención expresa al artículo 19 de la Ley 13/2007, de 26 de noviembre, porque en él se establece que tanto «los medios públicos como privados deben promover la elaboración de mecanismos de autorregulación que garanticen la difusión de las informaciones relativas a la violencia de género de acuerdo con los principios de la ética periodística». De igual manera, el propio Consejo recuerda que el Gobierno de la Nación incluyó a los medios de comunicación y a la publicidad como ejes prioritarios de actuación, subrayando que deben combatir de manera efectiva la existencia de estereotipos discriminatorios en sus informaciones y mensajes.

Los medios de comunicación tienen gran importancia, pues consiguen provocar reacciones en las personas, ya que ofrecen visiones del mundo, movilizan deseos y son susceptibles de valoraciones. Influyen en las percepciones y en nuestras posiciones ante la realidad, y ayudan a construir la identidad personal y social. Esa visión socializadora los hace ser considerados como «pedagogías públicas». Roxana Morduchowicz y cols. (2004) le conceden esa importancia al cine de manera específica (en línea). Pilar Aguilar (1998), por su parte, es contundente al respecto cuando afirma que «ese mundo, tan radicalmente construido, tiene una gran fuerza persuasiva. Puede influirnos más que lo que nos influyen los hechos reales. Las imágenes gozan de un extraordinario poder emotivo» (p. 47). Ese poder emocional, según esta investigadora, nos ciega de tal manera que hace que nos sintamos cerca de situaciones y personajes a los que racionalmente detestaríamos. Por ese motivo se debe cuidar mucho qué se dice y cómo (a través de qué imágenes).

El poder socializador de los medios es evidente, al igual que su presencia en nuestra vida diaria. Sin embargo, los y las profesionales no siempre cuentan con la preparación adecuada o con el tiempo necesario para la reflexión que les permita trabajar respondiendo a lo que debería ser primordialmente su función: un servicio público. Desde luego, existe una deficiencia de la formación universitaria básica. En algunos casos, existe una deformación profesional encaminada a buscar «info-espectáculo» más que información, formación o entretenimiento.

Esas reflexiones sirven también para los y las estudiantes de Psicología o de Antropología. En ese sentido, podemos traer a colación las palabras de Luis Bonino (en línea), quien considera que no sólo hay que prepararse para la intervención terapéutica, si ese es el camino profesional elegido, valorando tanto la violencia explícita como la sutil (especialmente ésta, que se suele esconder entre lo cotidiano), sino que también es imprescindible la reflexión seria sobre aspectos relacionados con ideas y creencias propias. Es decir, para ser un buen profesional (del campo que sea) se debe cuidar el ser una buena persona. Y ser una persona honorable y sana está vinculado a la reflexión y al análisis de las creencias personales sobre los comportamientos de dominación y sus eventuales justificaciones, así como a la propia reacción ante ellos: de temor, de parálisis o de enfrentamiento. En ese sentido, Bonino añade que es fundamental revisar posibles prejuicios sexistas para evitar «puntos ciegos» personales que incidan en la práctica profesional. Esa idea la comparte Pastor (en línea) cuando mantiene que los y las profesionales de la Psicología que se ocupen de realizar tratamientos con víctimas o victimarios de género, deberán tener una filosofía personal basada en la igualdad real entre hombres y mujeres y conocer en profundidad las causas y los efectos de la violencia.

Pero, como decimos, esa misma reflexión sirve para profesionales de la Antropología. Especialmente de interés resultan los trabajos de la profesora Mercedes Fernández-Martorell, Titu-

lar de la asignatura «Antropología urbana y de la convivencia» en la Universidad de Barcelona, que en 2010 termina un Proyecto I+D que ha dado como resultado final un docudrama titulado *Por nada*.

El objetivo de la investigación, que ha dado como fruto este «falso documental», ha sido investigar los motivos reales que hacen que algunos hombres destrocen sus vidas y las de sus parejas. La profesora-directora, junto a su equipo, realiza un trabajo de campo sobre los hombres declarados culpables de maltrato a sus parejas. Para realizar dicho trabajo se ha entrevistado con víctimas y agresores, además de asistir a 700 juicios sobre violencia de género. El docudrama traslada a la ficción, a través de actrices y actores, las palabras textuales que los personajes expresan, no sólo la de los maltratadores, sino la de algunas personas expertas (como una abogada que aparece). En ese sentido no se ha recreado nada, sino que sólo se han mostrado ideas y creencias. Debemos destacar cómo este trabajo «muestra la realidad» a las personas encargadas de hacer el guión. Imprescindibles, además de la propia directora-guionista, el periodista Jesús Pozo Gómez y la periodista Lola Álvarez. Ambos llevan investigando y reflexionando sobre temas de género desde hace más de una década. Su implicación va más allá de la profesión, sino personal y comunitaria. Justo esto hace que su visión sea muy interesante, porque es distante y objetiva por un lado, pero también cercana a la realidad que viven muchas mujeres.

Fernández-Martorell ha dedicado varios años de su vida a estudiar en profundidad el fenómeno de la violencia machista desde el punto de vista del maltratador. Para ello, ha realizado entrevistas en profundidad a quince hombres juzgados por agredir a sus parejas, una experiencia que le ha permitido acercarse al problema desde una perspectiva más controvertida y menos trabajada. Esto la ha hecho poder considerar que los maltratadores son víctimas de sí mismos, porque tienen miedo a perder su verdadera masculinidad, su hombría, y ese miedo es el motor que les lleva

a agredir y a convertir también en víctimas a sus parejas. Defiende la reeducación como una de las vías de solución de este gran problema. Sostiene que la clave está en conseguir que los hombres crezcan emocional e intelectualmente y que adquieran autoestima, algo que sólo se consigue apoyándoles, educándoles y formándoles, haciendo que asistan a cursos y sesiones de terapia, al margen de la condena que deban cumplir.

Textualmente, ha llegado a afirmar que la reeducación «es tan fundamental como que se mantengan a 1.500 metros de distancia de sus mujeres»⁵. A la vez, está convencida al asegurar que el tratamiento que reciben actualmente los maltratadores no es efectivo. De hecho, muchos condenados, al quedar en libertad, vuelven a acosar y agredir a sus parejas. También afirma: «Ellos quieren hablar, lo necesitan, tienen necesidad de desahogarse y pueden cambiar si alguien les habla y les ayuda a repensar su vida». Y es contundente al subrayar que «La raíz del problema estriba en que los maltratadores son hombres muy débiles desde el punto de vista emocional e intelectual⁶, que no saben reaccionar ante el desajuste entre las pautas de comportamiento que aprendieron y la realidad social que les rodea». Por eso, desde su punto de vista, los hombres que maltratan son «personas que viven en un estado de de-

pendencia terrible de la mujer para sentirse verdaderamente hombres y son víctimas de esa dependencia social y emocional».

Indica que luchar contra el machismo, limitándose a proteger a las mujeres, sólo hace que se consolide el «orden patriarcal» instaurado y que se «refuerce» el modelo de debilidad femenino. Aboga, con fuerza, por modificar el punto de vista desde el que se mira y se trata a los maltratadores, y mantiene que hay que trabajar la construcción de la identidad personal y social de los hombres. Cuando se le ha preguntado sobre lo que ha aprendido haciendo este trabajo, responde⁷: «Me ha impresionado la uniformidad de sus respuestas» (en referencia a las respuestas de los maltratadores). Y continúa diciendo: «Pensaba que hablaban de la misma mujer...», porque el argumento que todos defienden es que ellas son las que provocan la situación de violencia.

Recomendamos, desde estas líneas, el uso analítico y reflexivo de la película *Por nada*. Como ya hemos dicho en otro momento (Núñez y Troyano, 2011), las películas hacen algo más que entretener: ofrecen visiones del mundo, movilizan deseos y sensaciones, e influyen en nuestras posiciones y percepciones de la realidad. Con una visión adecuada, nos ayudan a mantener sentido crítico y a *construir* la sociedad.

⁵ Entrevista para Noticias Terra: <http://terrannoticias.terra.es/articulo/html/av22105587.htm>.

⁶ Para Informativos Telecinco: <http://www.telecinco.es/informativos/sociedad/noticia/100018954/No+querias+saber+por+que+las+maltratan+Por+nada>.

⁷ Entrevistada en el Informativo de la 2 de Televisión Española, emitido el 20 de mayo de 2009.

Introducción al estudio de los grupos. Concepto y tipos de grupos

10

MANUEL MARÍN SÁNCHEZ
ALFONSO J. GARCÍA GONZÁLEZ

1. Introducción.
2. Elementos definatorios del grupo.
3. Los diferentes tipos de grupos.
4. Funciones del grupo.
5. Estructura de grupos.
6. El proceso de comunicación en el grupo.
7. Los factores ambientales.

1. INTRODUCCIÓN

Desde los primeros momentos de su existencia, el ser humano observa el mundo bajo la perspectiva y horizonte de un grupo, y es en él donde adquiere sus primeras experiencias sociales.

La sociedad se concibe como la coexistencia de grupos y organizaciones que constituyen un macrocosmo donde las personas desarrollan su vida. Tales grupos absorben al individuo, no por la debilidad o fortaleza de sus predilecciones, sino por el potencial de influencia que dichos grupos poseen. La interacción entre hombre y grupo es tal que, dentro de este macrocosmo, el hombre no sólo está sometido a esas influencias grupales, sino que de él depende la formación, evolución y desaparición de los grupos.

El ser humano desarrolla su vida en el seno de un grupo, y de ahí la importancia que éste adquiere para aquel. Muchos de los grupos son relativamente pequeños y sus miembros interactúan cara a cara, en espacios físicos próximos que les permiten satisfacer sus necesidades biológicas y económicas fundamentales, así como asegurar la procreación y pervivencia de la especie. Del mismo modo, a través del grupo el hombre articula el medio por el que se hace posible la transmisión de los valores sociales y códigos de comunicación, es decir, la interacción grupal hace posible la educación y la socialización de sus componentes.

Los agrupamientos permiten la creación de nuevas estructuras y la continuidad de otras. También el hombre, como ser social, se agrupa a veces para intentar deshacer todo aquello que ha podido crear, formándose grupos que, con actitudes contrarias a la mayoría o negadoras de la realidad que le circundan, muestran comportamientos belicistas que ponen en peligro todo lo conseguido en época de paz y colaboración.

Como forma de defensa las personas se reúnen para olvidar estas y otras actividades negativas de la condición humana, o para recuperarse de su labor cotidiana; de este modo, surgen grupos donde la gente se divierte con recreaciones y actividades deportivas variadas.

Pero el hombre no sólo construye y destruye a partir de la vida y acción grupal. Al igual que edifica su existencia, también puede llegar a ser víctima de las relaciones interpersonales que se deriven en su propia interacción grupal, que le puedan conducir a procesos de nihilismo o esquizofrenización hasta hacerle perder su propia identidad personal; es decir, el grupo es también fuente de «enfermedades mentales», producidas por una deficiente y nociva comunicación e interacción interpersonal en su seno.

Si el ser humano desarrolla su actividad procreadora, constructiva, continuadora e incluso destructiva en la interacción grupal, lógico es suponer que el estudio de ésta sea de suma importancia para todos aquellos profesionales que de-

sarrollan una labor de contacto y formación humanas. El estudio de los grupos, su dinámica de formación, desarrollo y evolución, así como el de las posibilidades de control para un mejor rendimiento, ha sido y es una clave fundamental en el devenir de la Psicología Social, desde donde se ha extendido a todas aquellas ciencias que tratan de la formación y desarrollo del hombre, es decir, ciencias sociales, ciencias de la información, ciencias empresariales, ciencias de la organización, asistenciales, etc. De ahí que en los últimos tiempos esté cobrando especial importancia y relevancia el estudio de los procesos y dinámicas grupales.

En algunas instituciones se genera alarma social por un supuesto debilitamiento o aparente desintegración de determinados grupos sociales, como es el caso de la familia. Surge el temor de los educadores ante la imposibilidad de realizar correctamente su trabajo, por las dificultades en controlar y utilizar el grupo clase en beneficio del proceso educativo. Las autoridades públicas y las empresas privadas se enfrentan continuamente a conflictos entre grupos que paralizan servicios y funciones vitales para la sociedad. En el ámbito de la salud pública, cada vez son más frecuentes las disfunciones psíquicas causadas por deficiencias en la interrelación social en el seno de grupos más o menos pequeños.

Todas estas eventualidades han determinado la necesidad de entender y prever deficiencias y mejorar las conductas personales e interpersonales; para ello se hace imprescindible conocer la naturaleza de los grupos, los motivos de su formación, la dinámica de las relaciones intragrupales e intergrupales o comprender la importancia de su existencia para el individuo y para la sociedad.

En un intento de introducirnos a la problemática grupal y a la mejora de su funcionamiento, lo que redundaría en un mejor funcionamiento de los mismos, pretendemos ofrecer tanto al estudiante como al profesional una herramienta que le permita conseguir los objetivos que se propone cuando trabaja con y desde un grupo social.

La acción y estudio sobre los grupos pequeños permite el análisis sistemático de variables

que orientan el comportamiento social del individuo y nos permiten comprender fenómenos sociales de difícil acceso para ser abordados en sus escenarios habituales.

2. ELEMENTOS DEFINITORIOS DEL GRUPO

Bajo la perspectiva de la Psicología Social la concepción más básica y amplia de calificar un grupo es la de un conjunto de individuos que se relacionan de forma recíproca. El mantenimiento de estas relaciones se basa en una interacción entre las personas que integran el grupo, lo cual condiciona la existencia de un número limitado de miembros que establecen sus interacciones en base a ciertos criterios como persecución de un fin común, sentimiento de interdependencia, existencia de relaciones afectivas, etc.

El vocablo «grupo» es uno de los más controvertidos, incluso dentro de las acepciones de las distintas ciencias del comportamiento social. El concepto objetivo de grupo, fundamentado por las ciencias del comportamiento, ha surgido lentamente a lo largo de los años de investigación en las relaciones humanas. Desde la Psicología Social, las distintas corrientes que estudian el comportamiento grupal limitan su campo de investigación a un sector parcial de los procesos del grupo, por lo que el grado de generalización, en aras de una definición del grupo desde una teoría en particular, no puede ser muy extenso; por tanto, se hace necesario el consorcio de varias teorías más o menos complementarias, para poder acceder a una definición genérica del concepto de grupo.

Cartwright y Zander (1977) enumeran hasta ocho orientaciones teóricas en la psicología de los grupos:

- Enfoque de la teoría del campo de K. Lewin.
- Enfoque interaccional, cuyo representante más señalado es Bales.

- Teoría de sistemas, adoptada por los teóricos de la interacción, como Newcomb, que propugna los sistemas de orientación y de posiciones y roles intercambiables.
- Enfoque sociométrico, donde la media de las relaciones interpersonales es la base para la comprensión de la estructura grupal, técnica propugnada por J. L. Moreno.
- Teoría psicoanalítica. Basándose en los procesos egodefensivos y motivacionales que se originan en el individuo, Freud los hizo extensibles a las relaciones intragrupales.
- Orientación desde la Psicología General. Los teóricos de este enfoque han pretendido hacer extensible a la vida grupal los procesos individuales, en el sentido de querer entender «cómo los individuos reciben e integran la información sobre el mundo social, y cómo esta información afecta su conducta» (op. cit., p. 40). Seguidores de esta tendencia han sido Solomon E. Asch, Festinger y Heider, entre otros.
- Orientación empírico-estadística. Los conceptos de la dinámica grupal han de dilucidarse a partir de análisis estadístico (análisis factorial) y no por formulación de teorías apriorísticas. Cattell es uno de los autores más renombrados en esta línea.
- Enfoque de modelos formales. A partir de modelos matemáticos se pretende construir modelos formales que aclaren ciertos aspectos de la dinámica grupal. Estos intentos han sido seguidos por French (French, 1977), Rapoport y Harary y Cartwright.

En todos los tratados, monografías o capítulos de la bibliografía especializada en temas grupales se hace un acercamiento a la definición de grupo, poniendo el énfasis en la tendencia más proclive a la escuela teórica que posea el autor. Otros intentan ofrecer una visión general del mercado de definiciones con mayor o menor sis-

tematización. Después de analizar las aportaciones de distintas escuelas, Cartwright (1977; p. 62), en su intento de definición de grupo, concluye: «Si, como se ha propuesto, se usa el término grupo para referirse a cualquier conjunto de personas interdependientes, entonces es obvio que cada una de las definiciones consideradas, al exigir ciertas formas de interdependencia u otras propiedades, designa un tipo particular de grupo». Estas definiciones, en conjunto, proporcionan una lista de atributos que han sido, para varios teóricos, rasgos especialmente importantes de los grupos. Entonces, es probable que cuando una serie de personas constituye un grupo, éste será caracterizado por una o más de las siguientes afirmaciones: *a)* participan en interacciones frecuentes; *b)* se definen entre sí como miembros; *c)* otros los definen como pertenecientes al grupo; *d)* comparten normas respecto a temas de interés común; *e)* participan en un sistema de papeles entrelazados; *f)* se identifican entre sí como resultado de haber buscado en sus superegos el mismo objeto modelo o los mismos ideales; *g)* encuentran que el grupo es recompensante; *h)* persiguen metas prometedoramente interdependientes; *i)* tienen una percepción colectiva de su unidad; *j)* tienden a actuar de modo unitario respecto al ambiente.

El grupo supone una realidad social claramente diferenciada de la individual, que se pone de manifiesto en todas estas definiciones. Sin embargo, otras definiciones más clásicas intentan resaltar aspectos concretos, no menos relevantes, en el proceso grupal.

- a)* Cooley (1909) destaca la existencia de las relaciones directas, los vínculos personales y el sentimiento de cohesión que existe en determinados grupos a los que calificó como primarios.
- b)* Homans (1950) fija su atención en que el número reducido de un pequeño grupo permite establecer interacciones sin

- que existan personas interpuestas, sino cara a cara.
- c) Para Kelley y Thibaut (1959), lo que primordialmente define al grupo es la existencia de tareas comunes, en torno a las cuales se establece una serie de interacciones interdependientes con el fin de llevarlas a cabo.
 - d) McDavid y Harari (1969) se centran en los aspectos psicosociales de grupo, al que definen como un «sistema organizado y compuesto por dos o más individuos que son interdependientes». Este sistema realiza una función, y en él se dan un conjunto de roles y de normas que hacen que sus miembros sean interdependientes y se rijan por patrones de conductas predeterminados.

Quizá una de las formas más englobadoras de todos los procesos psicosociales que acontecen en un grupo la propone Turner (1987), y está basada en la interdependencia, entendida en términos de satisfacción de necesidades, que dan lugar a la atracción entre miembros y a la cohesión de grupo. El grupo psicológico se caracteriza por una colección de individuos con atracciones mutuas, entendidas y reflejadas en grados de interdependencia y de satisfacción de necesidades.

Fischer (1990) define el grupo como «un conjunto social, identificable y estructurado, caracterizado por un número restringido de individuos y en el interior del cual éstos establecen unos lazos recíprocos y desempeñan unos roles conforme a unas normas de conductas y valores comunes en la persecución de sus objetivos».

Estas definiciones servirán como punto de partida a la explicación de los procesos de formación de grupo. Asimismo, se puede aplicar a los grupos interactivos y a las categorías sociales más amplias. Definido el grupo como el conjunto de individuos que comparten una identificación social, se pone de manifiesto la importancia de los procesos básicos que determinan el comporta-

miento tanto grupal como individual. Y como afirma Huici (vol. 1, p. 121), la pertenencia a grupos es la clave para la formación del autoconcepto del individuo, y su identidad social deviene de la suma de todas las identificaciones sociales producidas por las distintas categorías en las que la persona se haya inmersa.

Cada una de estas identificaciones sociales pueden ponerse en juego para determinar el comportamiento del sujeto en distintas situaciones sociales, haciendo que una categoría social concreta resulte sobresaliente para él.

El grupo, por tanto, conforma el ser social del individuo, ya que las categorías que internaliza a partir de sus distintas membrecías le hace fijar su posición personal y social frente a la realidad. La personalidad individual de un sujeto, la forma de efectuar sus percepciones sociales, son consecuencias ineludibles de su pertenencia a diversos grupos, en los que de una manera más o menos intensa o extensa desarrollará su existencia.

Con estas características bien puede el lector definir el concepto de grupo; sin embargo, son varios los matices que pueden establecerse, o diferentes los enfoques prioritarios desde los que se pueden apreciar aspectos específicos de las relaciones entre los individuos. A la sistematización conceptual explicitada en la bibliografía especializada (Shaw, 1976; Jiménez Burillo, 1981; Huici, 1985; Turner, 1987; Canto, 1998), podemos añadir tres categorías por las que se establece una agrupación conceptual: según sean las características de interdependencia de los miembros, los aspectos perceptivos o de identidad, y la interacción y estructura social del grupo (Alcover de la Hera, 1999).

2.1. La interdependencia de los miembros define al grupo

De entre las definiciones basadas en la interdependencia cabe destacar dos tipos: una interdependencia de los miembros y otra en relación con los objetivos. Cuando hablamos del enfoque de la

teoría grupal como interdependencia de sus miembros, hemos de referirnos en primer lugar a Lewin, quien constituye uno de sus más claros precursores, al concebir al grupo como un todo dinámico de elementos interdependientes que interactúan entre sí (Lewin, 1936, 1951).

Muchas definiciones de grupo ponen como factor constitutivo la afinidad de sus componentes, pero para Lewin el factor radical y central en torno al cual se constituye el grupo es la interdependencia. La interdependencia mutua se refiere tanto a la de los miembros del grupo como partes, a los subgrupos, así como a la de las otras partes del espacio vital: las metas, las normas, los valores, etc.

Por medio del conocimiento de la interdependencia de las distintas variables se puede ver cuáles son las que ejercen más influencia en la dinámica grupal en su totalidad; con el control de estas influencias se puede intervenir en el grupo para obtener determinados efectos, o prever las variables que son ineficaces para los objetivos del grupo.

Otro concepto fundamental en la teoría de Lewin es el de «campo» (Lewin, 1977), al que define como «una totalidad de hechos simultáneos considerados como mutuamente dependientes unos de otros». La teoría de campo por él elaborada ofrece una posibilidad real para estudiar el grupo, aunque no habla de los presupuestos sobre los que se fundamenta esa interdependencia. Desde otras instancias se le critica que las relaciones emocionales y los procesos inconscientes no son tenidos en cuenta por su teoría.

Al concebir el grupo como un todo se abandona la teoría individualista, que sitúa al componente del grupo con potencialidad para desarrollar sus procesos psíquicos individuales en el contexto grupal. Un ejemplo de esta concepción del grupo como totalidad lo encontramos en la expresión de tensiones que experimenta un individuo en una dinámica de grupo, cuando intenta imponer su criterio o intereses personales en las primeras sesiones. Las dificultades y conflictos

personales originados tienen su raíz en la no coincidencia entre los intereses del grupo y los del individuo.

No obstante, de esta concepción cabe preguntarse cuáles son los aspectos o factores de los elementos grupales (individuos) que entran en interdependencia. Parece ser que uno de los aspectos principales es la motivación para alcanzar objetivos comunes o para pertenecer o permanecer en el grupo.

Así, Bass define el grupo como el conjunto de individuos cuya existencia en sí ya es gratificante, pues premia a sus componentes o los capacita para evitar el castigo. No es necesario que un grupo tenga conciencia explícita de serlo, ni que sus miembros persigan unas metas comunes a todos. Según este autor, una definición de grupo que se base en la existencia de metas comunes a todos sus componentes es unilateral e intelectualista. Afirma que los individuos son tales por la situación específica que viven, la cual implica el hallarse en una constante dialéctica entre varios grupos que con frecuencia entran en conflicto entre ellos (Bass, 1971). Thibaut y Kelley hacen hincapié en precisar que la interdependencia de las personas que interactúan grupalmente les hace obtener recompensas, principalmente afectivas, que son reflejo de los valores y sentimientos de cada uno de ellos.

El otro tipo de interdependencia tiene como medio el alcanzar unos objetivos, pues la práctica totalidad de los grupos existen por y para algo. Sea o no voluntaria la pertenencia a un grupo (grupos laborales, educativos, de amistades, deportivos), sus miembros se relacionan entre sí para conseguir unos objetivos, y su interrelación puede ser de cooperación, cuando sus intereses son comunes; de competencia, cuando los intereses de los miembros son divergentes y existe antagonismo entre ellos; o se puede dar una situación mixta, en la que los miembros pueden tanto competir en alguna ocasión como cooperar en otras para conseguir unos objetivos.

2.2. Los aspectos perceptivos y de identidad definen un grupo

Las definiciones que resaltan los aspectos perceptivo-cognitivos o de identidad centran su atención en la percepción de unidad que tienen los miembros de un grupo cuando comparten objetivos, realizan tareas comunes o establecen prolongadas relaciones. Se crea una conciencia colectiva como consecuencia del trato mutuo, de visiones similares sobre los problemas, de identificación con tareas y objetivos y, por tanto, tienden a percibirse como un todo. Esa conciencia que tienen «varios» de ser «uno solo», de identidad grupal, normalmente viene acompañada por la presencia de otro grupo externo al que se denomina exogrupo. Claro exponente de esta tendencia es la teoría formulada por Tajfel y Turner (1986), quienes centran su atención en la categorización social, hecho por el que los individuos, cuando perciben la presencia de otro grupo, favorecen en ellos la emisión de respuestas competitivas y discriminativas siempre en favor del grupo propio o *endogrupo*.

La teoría de la identidad social se refiere a los aspectos del concepto del yo de un individuo basados en su pertenencia a grupos o categorías sociales, a las que se unen aspectos psicológicos emocionales, evaluativos o motivacionales. Postulan que los grupos se evalúan en comparación con otros grupos; por tanto, la identidad social precisa que el grupo propio esté positivamente diferenciado de aquellos con los que pudiera compararse. Esto implica dos supuestos básicos: *a*) que las personas están motivadas para establecer una distinción positiva entre los grupos con los que se identifican y los exogrupos relevantes, y *b*) que cuando la pertenencia a un grupo produce una identidad social insatisfactoria, los miembros que la padezcan tenderán a abandonar el grupo para unirse a otro más gratificante.

Los presupuestos teóricos de la identidad social no presuponen que las personas hayan de tener siempre una identidad social positiva, pues

existen situaciones en que la identidad puede ser negativa y se convierte en aversiva y motivadora para la persona. Tampoco afirma la teoría que la identidad se consiga únicamente porque las personas discriminen siempre a favor de los grupos propios frente a exogrupos.

2.3. La interacción de los miembros y la estructura social definen al grupo

El tercer grupo de definiciones centra su atención en la interacción de los miembros del grupo y en su estructura social, aunque este criterio sea a veces difícil de diferenciar con los procesos de interdependencia y de identidad. Es tal la división existente entre los autores que unos ven en la interacción una forma de interdependencia, y otros no ven en ella una condición precisa para la formación de la identidad del grupo.

Como señala Alcover de la Hera (1999, pp. 87 y ss.), «podemos encontrar un buen número de definiciones que, de un modo u otro, incluyen la interacción, distinguiéndose tres líneas de definición diferenciadas: los que creen que es un elemento esencial para la identificación del grupo, los que la consideran como condición a partir de la cual se desarrolla una estructura social conformada por sistemas de normas, roles y estatus, y unas terceras que tratan de reformular el significado de la interacción integrando diversos elementos de funcionamiento del grupo».

Las definiciones basadas en la interacción como elemento esencial postulan que dos personas llegan a la interacción si la conducta de cada una afecta directamente a la de la otra. Si un conjunto de personas interactúan con frecuencia y por largos períodos de tiempo, aumenta la probabilidad de que sus interacciones adquieran un patrón, que desarrollen esperanzas respecto a la conducta mutua y lleguen a identificarse entre sí como miembros de la misma entidad social. En este sentido, Melton (1957) señala que, cuando hablamos de grupo, lo hacemos para referirnos al

conjunto de personas que interactúan entre sí con patrones ya establecidos. Aunque advierte que las relaciones sociales son en sí formas encasilladas de interacción social, que duran lo suficiente como para volverse partes identificables de una estructura social.

La interdependencia entre los miembros era el punto central sobre el cual debía basarse la comprensión del grupo, pero para los defensores del enfoque interaccional es la observación de las interacciones lo que facilitará una mejor comprensión de lo que ocurre en un grupo. Un modelo representativo del estudio de las interacciones intragrupales lo representa Bales (1950) al crear un método para estudiar el grupo, consistente en enumerar las intervenciones que acontecen en una sesión grupal. Una intervención la define como una comunicación verbal o no verbal que puede ser entendida por los demás como una simple expresión, y la interacción puede ser considerada como un intercambio de intervenciones. A partir de la observación de las interacciones Bales intenta obtener conclusiones sobre la estructura del grupo. Una de las críticas que esta tendencia ha recibido es que las interacciones por sí mismas no son suficientes para describir la vida de un grupo.

Por último, existen los defensores de posturas integradoras en la concepción del grupo, que reformulan el concepto de interacción, al que consideran «como una forma de interdependencia, y a la que añaden la relevancia otorgada al papel desempeñado por los factores dinámicos implícitos en los grupos, los cuales proceden de las variables del contexto en el que se insertan los grupos y de las variables temporales consustanciales a su existencia» (Alcover de la Hera, 1999, p. 91). En efecto, los defensores de esta posición (Rabbie, Horwitz) siguen la tradición lewiniana de considerar al grupo como un todo dinámico, especificado en un número de personas no demasiado numeroso, de tal manera que se facilite entre ellas la interacción y que lo hacen dentro de una estructura organizada. Estas interacciones tienen lugar

en un contexto determinado y permanecen activas durante un tiempo hasta alcanzar unos objetivos.

Como conclusión de las diferentes posiciones ante el concepto de grupo, Alcover propone la concepción de Hare, para quien «la interdependencia y la interacción resultan fundamentales», y resume sus características atendiendo a los siguientes aspectos:

- a) Existen unos valores compartidos en el grupo que lo mantienen.
- b) Los individuos del grupo adquieren o desarrollan conductas con el fin de llevar a cabo las actividades grupales.
- c) En el grupo se desarrollan un conjunto de normas que sirven para cohesionarlo y guiarlo en sus actividades.
- d) En todo grupo se persiguen unas metas, a las que se llega por la coordinación de roles y medios con la labor de un líder.

Podemos concluir nuestra delimitación conceptual de grupo afirmando que para constatar la diferencia entre un grupo real y un mero hacinamiento de gente en la calle, un conglomerado de personas constituirá un grupo cuando presente, al menos, algunos de los siguientes rasgos:

1. Los miembros interactúan entre sí de forma continuada.
2. Todas las personas esperan prolongar las relaciones sociales existentes.
3. La unión entre ellas exige vivir de acuerdo con normas que son particulares del grupo.
4. Existe una frontera social entre los miembros y los no miembros.
5. Por lo mismo, los miembros del grupo tienen cierto sentido de identificación con el grupo y entre sí.
6. Las personas ajenas al grupo consideran que sus integrantes forman un grupo.
7. Existen unos lazos motivacionales de unión entre los componentes del grupo centrados

en objetivos comunes, gratificaciones personales, identidad de valores, etc.

Los rasgos enumerados no son del todo independientes, pues se refuerzan mutuamente. Si las personas interactúan por un período largo (duración), es muy probable que terminen compartiendo información y actitudes (amplitud). Si otras personas ajenas al grupo consideran a los componentes como un grupo, se aumenta la sensación de unidad grupal, la cual se incrementa si existen límites sociales donde se enmarque el grupo. Sin embargo, cada una de esas características ejerce un efecto propio sobre la conducta de los grupos y de las personas que los componen.

La delimitación o cuantificación de los rasgos a que nos hemos referido va a configurar el tipo y calidad de grupo que examinemos. Cuantos más rasgos aparezcan, y más delimitados estén, mayores razones habrá para hablar de la existencia y cualidades de un grupo. Cada uno de los factores enumerados afecta a la conducta social y caracteriza la tipología y cualidades del grupo.

3. LOS DIFERENTES TIPOS DE GRUPOS

Varias son las funciones que para el sujeto desempeñan los grupos y, dependiendo de cuáles sean éstas, diferentes serán las formas de interacción interpersonal que el individuo establece dentro de ellos, así como distintas serán las normas que rijan las conductas interpersonales de sus miembros.

En función de ese conjunto de variables se suele establecer la clasificación de grupos sociales; por el tipo de relación que puedan establecer sus miembros, Cooley (1909) distingue entre:

3.1. Grupos primarios y secundarios

El principal motivo para considerar a un grupo como primario es el de formar la naturaleza social y los ideales sociales del individuo, siendo

sus características básicas la asociación cara a cara, la fusión de las individualidades en un todo colectivo, la identificación con la vida y objetivos del grupo y fundamentalmente el sentimiento de «nosotros», lo que implica procesos simpáticos y de identificación. Ejemplos de grupos primarios son la familia, el grupo de juego de los niños y el vecindario, o el grupo de amigos íntimos.

El grupo primario se caracteriza por el reducido número de sus miembros, cuya existencia se prolonga durante el tiempo suficiente para establecer unos lazos emocionales entre sus miembros, que presenta al menos un conjunto de roles rudimentarios y funcionalmente diferenciados y posee una subcultura propia que le proporciona una autoimagen y un sistema normativo para controlar las actividades de sus miembros con relación al grupo.

En el grupo primario las personas establecen contactos sociales primarios y desarrollan su yo social. Además de la socialización primaria y la integración social, ofrecen la constante posibilidad de afirmar la propia identidad, de mantener relaciones íntimas y espontáneas y liberarse de la exigencia de los grupos secundarios.

La definición del grupo primario hace especial énfasis en la función socializadora que cumple, hasta el extremo de que se le atribuye en gran medida el desarrollo de la naturaleza social de los individuos, de las normas, valores y roles sociales; también se destaca la importancia dada a los productos sociales que elabora (en términos de sistemas de roles, subcultura, sistema de control social...). Así pues, parece que las características más importantes del grupo primario tienen que ver con la calidad de la relación afectiva que se establece entre los miembros y con la función de socialización que determina incluso la adquisición del yo social del individuo, todo lo cual requiere que el grupo tenga una cierta duración.

Los grupos secundarios se caracterizan por tener una relación menos directa y con menor carga afectiva; suelen estar formados por un mayor número de miembros, aunque siguen manteniendo

do la conciencia de grupo. Ejemplos de grupos secundarios serían un club de tenis o un colegio.

3.2. Grupos de referencia y de pertenencia

Los individuos, aun estando incluidos en ciertos grupos sociales a los que pertenecen en un momento dado o a los que quieren pertenecer (grupos de pertenencia), pueden elegir seguir ciertas normas de otros grupos (grupos de referencia) que el propio individuo selecciona y que, sin construir en muchos casos la realidad más inmediata que le rodea, son eficaces a la hora de influir sobre su conducta. De lo que se trata es de reconocer que los hombres a menudo se orientan a sí mismos a grupos distintos a los propios.

Puede ocurrir que los grupos de referencia y de pertenencia coincidan, pero cuando esto no es así es posible que surjan conflictos entre el individuo y el grupo de pertenencia, sobre todo si las normas de ambos grupos son opuestas o incompatibles.

A veces, la influencia de un grupo de referencia en el individuo es mucho mayor de lo que parece, y bajo una conducta aparentemente independiente, por suponer la desviación respecto a la norma del grupo de pertenencia, puede ocultarse otra de sometimiento a las pautas de otro grupo, tal vez menos visible, pero psicológicamente más presente para el sujeto.

3.3. Grupos formales e informales

Los grupos formales son propuestos por una organización determinada para cumplir un objetivo concreto. Son grupos formados para la realización de un trabajo específico. Por tanto, en el grupo formal las funciones y los roles de cada uno están previamente determinados. En el grupo formal existen normas fijas, división clara de papeles y tareas concretas con patrones de conductas más o menos prefijadas. Los grupos informales surgen

para satisfacer las necesidades personales o de socialización de sus miembros. No tienen una estructura rígida, ni una división clara y estable de papeles y, sobre todo, la organización del grupo no está impuesta desde estructuras externas.

4. FUNCIONES DEL GRUPO

En la mayor parte de los grupos la vinculación es función del individuo. A través de esta vinculación el sujeto satisface sus necesidades, tales como las relacionadas con el alimento y la protección, las sexuales, etc. De igual forma se consiguen ciertos objetivos sociales y se cumplen deseos de afiliación o de prestigio que todo ser humano posee en mayor o menor medida.

Para comprender a un grupo y predecir su conducta en diversas condiciones es necesario poseer una imagen de las necesidades y objetivos que la pertenencia a ese grupo brinda a sus miembros. Al analizar los impulsos satisfechos por la pertenencia a un ente colectivo debemos tener en cuenta las siguientes reservas:

1. Los impulsos y objetivos que un determinado grupo brinda a sus miembros pueden diferir de los que brinda a otros.
2. Los impulsos aparentes o explícitos de los miembros de un grupo no son siempre sus impulsos reales y, por tanto, no siempre son subsidiarios de funciones verdaderas.
3. Los impulsos que son satisfechos por un grupo pueden diferir de aquellos otros que tal grupo podría satisfacer en tiempos pasados.

Por su parte, en el grupo de referencia caben distinguir dos funciones básicas: la normativa y la de comparación. Estas funciones tienen que ver con el doble significado que el grupo de referencia tiene según el tipo de relación que el individuo mantenga con él. De acuerdo con el primer significado, el grupo de referencia es aquél en el que

el individuo aspira a formar parte y desea ser aceptado, y para lograrlo trata de ajustarse a lo que considera que son sus normas. El segundo significado de grupo de referencia alude al hecho que la persona lo emplea de forma comparativa o como punto de partida para hacer evaluaciones de sí mismo o de otros. La función normativa tiene que ver con el primer significado, y supone el establecimiento de unas normas para la persona que lo toma como referencia. La función de comparación tiene que ver con el segundo significado, y supone el empleo del grupo como estándar en comparación con el cual se evalúa a sí mismo y a los demás. El interés de esta distinción radica en que pone de relieve los dos factores fundamentales de la teoría de los grupos de referencia: el motivacional y el perceptual.

5. ESTRUCTURA DE GRUPOS

5.1. Concepto de estructura

En todos los grupos las posiciones que ocupan sus miembros se diferencian y se organizan dentro de un sistema que constituye lo que se viene en llamar la estructura del grupo; ésta va influir en el funcionamiento del mismo y en la satisfacción de sus componentes.

Uno de los factores que explican por qué llega a formarse una cierta estructura colectiva a partir de una reunión de extraños es la proximidad espacial. Ahora bien, una vez formado el grupo, el aspecto espacial pierde importancia y se incorporan otros factores como las simpatías, la inclusión en similares grupos de referencia o pertenencia —religiosos, cronológicos, étnicos—, la identidad y la posesión común de valores y actitudes.

Las posiciones de cada miembro del grupo representan una función especializada capaz de contribuir a los objetivos de la colectividad. Este sistema diferencial de posiciones crea un cierto orden y regularidad en las interacciones de los miembros del grupo cuando actúan en conjunto

para realizar tareas colectivas. Cuando tal ocurre, el sistema diferencial constituye la estructura del grupo.

Entre los aspectos que determinan la variabilidad de los grupos juega un papel primordial la rigidez de su estructura. En un extremo podemos situar aquellos grupos muy estructurados, en los que existe un sistema de posiciones con sus derechos y deberes claramente delimitados y que se hallan regulados por normas estrictas. La conducta de las personas viene establecida rígidamente, con lo que se desalienta toda tendencia personal.

En otro extremo se hallan los grupos que no tienen definido de manera nítida ni sus posiciones ni sus roles. En tales grupos, la conducta de sus miembros refleja en gran escala sus personalidades peculiares, mientras que las exigencias de esas posiciones son de escasa importancia. Dos personas que sostienen la misma posición pueden actuar de forma completamente diferente. Un ejemplo sería el de los grupos informales, como el de las amistades o los que condicionan las actividades lúdicas.

Los grupos varían también en cuanto a la transitividad de la jerarquía de los estatus. En algunos grupos existe un cierto nivel de concentración del estatus y de poder en las partes más excelsas. El control se halla en las manos de una pequeña élite; por el contrario, en otros el estatus y el poder se hallan repartidos entre todos los miembros.

5.2. Estatus

El estatus y el rol son dos piezas fundamentales de la organización grupal, tan decisivas que algunos autores hacen de ellas la quintaesencia de la estructura grupal. El estatus está constituido por un conjunto de pautas recíprocas de conducta, una posición dentro de una pauta concreta, o bien un conjunto de derechos y deberes cuya puesta en práctica constituye la función que cada

individuo debe cumplir en la sociedad. Estatus y función son elementos no sólo inseparables, sino estrechamente complementarios, que se constituyen en modelos de organización actitudinal y comportamental. Una sociedad representa un orden determinado de estatus y funciones, que existe aparte de los individuos que ocupan los estatus y expresan las funciones por medio de una conducta pública.

El estatus se puede definir como las diversas posiciones y/o lugares que ocupan los individuos dentro de un grupo. Este concepto connota además ordenación y jerarquía, siendo el establecimiento comparativo de unas posiciones respecto a otras dentro del grupo. La tendencia a evaluar y compararse con el resto de los miembros la realiza el propio sujeto, dando lugar al estatus subjetivo (evaluaciones de nuestros resultados dentro del mismo grupo). Este estatus subjetivo se convierte en estatus social cuando se da consistencia y acuerdo entre los miembros del grupo en relación con la comparación de resultados.

El estatus social es el que nos permite hablar de la existencia de un sistema de estatus en el grupo; dicho de otra manera, sólo cuando existe un mínimo acuerdo o consenso en las evaluaciones comparativas de los resultados de cada una de las personas, sólo cuando se da una aceptación conjunta de normas evaluativas podemos hablar en puridad de que existe un sistema de estatus en el grupo. Este acuerdo se logra con cierta facilidad cuando los miembros del grupo interactúan con frecuencia, cuando se dan inicialmente claras diferencias de poder entre los sujetos, o cuando existen grandes diferencias en cuanto a la contribución de los miembros al grupo.

Se distinguen tres fuentes o criterios para la evaluación del estatus en los grupos:

- a) Las primeras impresiones que los miembros del grupo obtienen de otros al comienzo de sus interacciones generan ciertas expectativas respecto a las habilidades,

características y competencias, y sirven de base para el establecimiento de evaluaciones personales y, lo que es más importante, para la concesión a los sujetos de mayor o menor oportunidad de acción, factor de trascendental importancia a la hora de la evaluación de estatus.

- b) Una segunda procedencia de la jerarquía de estatus tiene que ver con las características externas del mismo, que son completamente independientes del comportamiento del sujeto dentro del grupo, como por ejemplo sexo, nivel educativo, edad, raza o clase social.
- c) La fuente principal de evaluación en los grupos en relación con el estatus es la ejecución. En tal sentido, se puede observar que cuanto mayor sea la participación de un sujeto en el logro de las metas grupales, mayor es su valor para el grupo y más positivamente será evaluado por sus compañeros en la ejecución de las tareas. Son tenidas en cuenta las ayudas a los otros en sus acciones, el uso de contactos exteriores que sean beneficiosos para el grupo, y la exhibición de tareas que, aunque no estén directamente relacionadas con los objetivos directos del grupo, sean valoradas por sus miembros.

Las evaluaciones realizadas de acuerdo con los dos primeros criterios se contrastan siempre con el último, siendo éste el que, en definitiva, va a definir la posición jerárquica del sujeto en el grupo.

5.3. Roles

El estatus y el rol pueden ser considerados dos caras de una misma moneda, aunque a niveles analíticos y didácticos se suelen estudiar por separado. El rol es un conjunto de prescripciones que indican cómo se deben cumplir las funciones encomendadas o asociadas a cada posición; esto

es, las relaciones del rol dentro de un grupo representan las maneras y vías en que sus miembros adaptan sus relaciones posicionales con otras.

Los roles grupales se pueden clasificar de acuerdo con las tres dimensiones que indicamos a continuación:

1. Roles relacionados con la tarea grupal

Son aquellos comportamientos que conectan con la solución de los problemas que surgen en el grupo y/o con la consecución de las metas grupales; en este sentido, podemos encontrarnos con diversas actitudes, según la disposición personal ante la tarea, entre las que cabe destacar:

- a) **Iniciador:** sugiere al grupo nuevas ideas o una manera muy concreta de enfrentarse con la meta del grupo.
- b) **Solicitante de información:** aquel que busca información autorizada y hechos pertinentes para el problema.
- c) **Rastreador de opinión:** se preocupa primordialmente de los valores que subyacen a los objetivos y metas grupales y los que sustenten otras alternativas.
- d) **Informador:** aquel que da información más o menos autorizada sobre los temas que ocupan y preocupan al grupo.
- e) **El que opina sobre sugerencias alternativas y sobre los valores a ellas asociadas.**
- f) **Elaborador:** elabora las sugerencias y les concede un fundamento.
- g) **Coordinador:** clasifica las relaciones entre varias ideas y sugerencias e intenta coordinar las actividades del grupo.
- h) **Orientador:** define la posición del grupo con respecto a sus metas, analizando lo que ha ocurrido.
- i) **Crítico-evaluador:** somete las realizaciones del grupo a estudio y evalúa la eficacia de los procedimientos.
- j) **Energizador:** induce al grupo a la acción y a la toma de decisiones y procura in-

crementar la cantidad y calidad de la actividad.

2. Roles relacionados con la formación y el mantenimiento del grupo

Persiguen con sus actitudes el reagrupamiento de individuos con fines específicos o, en su caso, el mantenimiento de la agrupación ya lograda. Para ello despliegan conductas de:

- a) **Animador/incitador:** pretenden el mantenimiento de la solidaridad del grupo.
- b) **Armonizador:** media en las diferencias entre los miembros del grupo, e intenta la reconciliación o rebajar la tensión en situaciones de conflicto.
- c) **Negociador:** se encarga de lograr los compromisos asumidos o propuestos.
- d) **Ordenanza:** aspira mantener abiertos y expeditos los canales de comunicación, motivando y facilitando la participación de los miembros o proponiendo una regulación de los canales comunicativos.
- e) **El ego-ideal:** intenta salvaguardar las normas grupales.
- f) **Observador/comentarista:** se preocupa y ocupa de registrar los diversos fenómenos del proceso grupal.
- g) **Seguidor:** va a remolque del grupo, aceptando más o menos pasivamente las ideas de los otros.

3. Roles individuales

Aquellos que pretenden la satisfacción de necesidades particulares de un miembro grupal, prácticamente irrelevantes para la tarea conjunta o incluso negativas para el mantenimiento de la cohesión del grupo. Desde esta perspectiva podemos apreciar comportamientos personales, como los de:

- a) **Agresor:** minimiza el estatus de los otros, desaprueba sus valores y acciones, etc.

- b) Bloqueador/obstructor: negativista, resistente, frecuentemente en desacuerdo sin razones objetivas.
- c) Ególatra: el que busca reconocimiento llamando la atención sobre sí mismo, comportándose de manera poco usual.
- d) Auto-confesor: aprovecha la audiencia grupal para la expresión de sentimientos e ideologías personales.
- e) «Play-boy»: exhibe con frecuencia falta de implicación en el proceso grupal y hace ostentación de conductas poco adecuadas con el contexto o situación.
- f) Dominador: intenta imponer su autoridad manipulando al grupo.
- g) Pedigüeño: el que busca ayuda como resultado de su propia inseguridad, de su confusión personal o desprecio de sus propias habilidades.
- h) Egoísta: defensor de sus propios intereses y necesidades, intentando encubrirlas y envolverlas en supuestas necesidades grupales.

6. EL PROCESO DE COMUNICACIÓN EN EL GRUPO

El hecho de estar el grupo circunscrito dentro de un espacio físico concreto, alrededor de una tarea específica y sometido, por consiguiente, a una serie de interacciones personales, le convierte en el medio ideal para la comunicación interpersonal. A través de la comunicación explicamos los procesos de transferencia de cultura, ideología, etc. Las sociedades abiertas, democráticas, exigen el máximo de relaciones y el mayor grado de comunicación posible. La comunicación vitaliza a todos los miembros del grupo, ya que el mensaje que en él se transmite es más eficaz y positivo que el individualista. El individuo se comunica con el mundo por medio del grupo, entra en contacto con la realidad que lo rodea a

través de éste, y su visión del mundo ha sido condicionada por los distintos grupos de los que ha formado parte.

Cuando el grupo es maduro, una mayor comunicación incrementa la madurez del individuo, convirtiéndose el proceso educativo en el resultado de los procesos comunicativos dentro del grupo. Debido a que la comunicación establece un puente modificador de la conducta, los grupos donde existe un mayor nivel de aquella son los más maduros y operativos. Comunicar es participar, poner algo en común. El concepto de participación no lo entendemos sólo como la acción mecánica y externa de realizar una tarea conjuntamente con otros, sino percibir el mismo grado de conmoción interna afectiva que el otro (con-sentir), de modo que la comunicación crea una red de relaciones humanas. Del grado de comunicación que haya en el grupo depende el crecimiento y la maduración de los individuos que lo integran.

La comunicación desde la perspectiva de la necesidad humana se plantea como un hecho básico para el desarrollo y bienestar psicológico, y nos permite identificar o dar sentido a nuestros sentimientos, a la vez que se configura como fundamento en la expresión y satisfacción de nuestras necesidades. La comunicación se reconoce como condición necesaria para el establecimiento de una sociedad, puesto que es la base de toda conducta social que se desarrolla dentro del contexto de alguna clase de sociedad.

Las relaciones interpersonales satisfactorias se basan en las comunicaciones interpersonales que de forma correcta y adecuada se realizan en el seno de los grupos. Éstas han de contar con el despliegue de conductas concretas en torno a la expresión de afectos positivos y la concordancia con el sistemas de creencias, fomentar la expresión de sentimientos y proveer ayudas materiales o de información que reduzca las tensiones.

Del mismo modo, la comunicación es un medio por el que se alimentan de recursos sociales los sistemas de las organizaciones; por ella se modifican conductas no deseables, se hacen más efec-

tivas y productivas todas las relaciones que dentro de una organización grupal se puedan desarrollar, al mismo tiempo que facilita la fluidez de intercambios y canaliza las acciones oportunas con la finalidad de conseguir los propósitos que previamente se hayan fijado. Por ello, la comunicación conlleva la satisfacción de las necesidades tanto individuales como grupales.

Tomada la comunicación como un proceso de intercambio de experiencias entre dos esferas personales (individuales o grupales), para que sea precisa, emisor y receptor han de asignar los mismos significados al conjunto de símbolos que se utilicen en las transacciones comunicativas. El proceso se basará no sólo en la recepción y emisión de mensajes dentro de un contexto determinado, sino en la alternancia de papeles entre emisor y receptor; esta alternancia se hace posible por la información que ambos reciben durante la interacción.

Para que se dé la posibilidad de rotación en los papeles asumidos por ambos comunicantes, con el consiguiente enriquecimiento del proceso comunicativo, es necesario que se den tres factores casi indispensables:

- a) *La reciprocidad.* La información que se transmite en un proceso comunicativo ha de ser multidireccional. Será necesario disponer en toda comunicación grupal de medios multilaterales que permitan el diálogo con un mínimo de retroalimentación.
- b) *El significado de los contenidos.* Plantea un problema de lenguaje tanto desde un nivel sintáctico como semántico, al que hay que prestar atención, y que debe ser situado en contextos comunes con miras a abreviar los mensajes y a reducir al mínimo la probabilidad de errores en la transmisión de las ideas y conceptos, que son los elementos básicos por los que se pretenden modificar las conductas durante el proceso comunicativo.

- c) *La relación interpersonal.* Es el medio por el que se hace posible la transmisión de mensajes. Incluye la aceptación o rechazo del otro, y se ha de expresar más allá del contenido objetivo, debiéndose analizar el metamensaje existente en todo proceso.

Si bien el soporte comunicativo más empleado en la interacción grupal es el verbal, dentro de todo el repertorio comunicativo que exhiben los componentes de un grupo ha de tenerse muy en cuenta tanto los elementos no verbales de la comunicación verbal como la propia comunicación no verbal (CNV). La CNV se ha venido señalando como el apoyo principal de la comunicación verbal, aunque en gran parte de los procesos grupales constituye el elemento principal de análisis de las interacciones entre sus miembros.

Como medio de captar las conductas comunicativas que se expresan en la interacción grupal, citamos la clasificación de comportamientos no verbales de Argyle (1972), que constituye un instrumento de fácil uso para captar el repertorio comunicativo durante la vida grupal. Se proponen diez categorías diferentes en las que podemos agrupar las conductas comunicativas no verbales.

1. *Contexto corporal,* compuesto por todas las manifestaciones motrices que conducen a la interacción con el interlocutor. Se expresa en forma de caricias físicas, empujones, roces corporales o manipulación de partes del cuerpo de los comunicantes. Entre las diferentes culturas o grupos subculturales, el índice y formas de contacto corporal puede variar significativamente, tanto en su emisión como en su aceptación. Del mismo modo, el tipo y grado de contacto corporal es un exponente claro del tipo de relación o metacomunicación que existe entre dos comunicantes.

2. *Proximidad.* La utilización del espacio físico que separa a dos personas permite deducir elementos importantes durante la interacción comunicativa. Además de factores culturales como determinantes de la distancia de la interacción, también influyen otras variables como sexo, imagen corporal, rol de liderazgo, etc.
3. *Orientación.* Es el ángulo que se mantiene durante la relación interpersonal, adoptando posiciones de enfrentamiento cara a cara, situándose al costado del interlocutor, formando un ángulo recto o detrás, etc.
4. *La apariencia.* Los elementos personales exteriores pueden definir la percepción social de una persona y pueden ser o no controlados voluntariamente; en ambos casos van a determinar el resultado de una comunicación. Es necesario conocer la clase y contexto social para apreciar con exactitud qué es lo que nos puede comunicar la apariencia personal.
5. *Postura y posición.* Suponen las referencias que se toman respecto del propio cuerpo y del otro. Se suelen relacionar con las actitudes del emisor y receptor y con las que ambos mantienen ante el hecho comunicativo. Según el estatus diferencial entre comunicantes, las posiciones físicas que adopte cada uno de ellos varían en función de los objetivos que se persigan. Las posturas tienen mayor dificultad de ser controladas que las de expresión facial, aunque pueden aportar una información más precisa.
6. *Expresión facial.* La cara es una de las áreas de comunicación más útiles en el apoyo de la comunicación verbal, y sirve de importante refuerzo para la retroalimentación comunicativa. La expresión facial contiene elementos no intencionales, en los que intervienen músculos faciales controlados por el sistema nervioso parasimpático que escapan a la emisión voluntaria del comunicante. No obstante, muchas de las expresiones faciales llevan el marchamo cultural del grupo social al que pertenece el comunicante; de la misma forma, el contexto social y cultural pone limitaciones a determinadas expresiones.
7. *Movimientos de la cabeza.* Constituye un signo no verbal sencillo y frecuente, y relevante en todo proceso comunicativo, pues actúa como reforzador de la palabra y como elemento decisorio en el intercambio de roles comunicativos.
8. *Gestos con las manos y brazos.* Son elementos de apoyo o continuadores del proceso verbal, aunque en ocasiones lo sustituyen totalmente. Las manos constituyen una fuente de valiosa información a la hora de analizar las actitudes ante la comunicación, así como la utilización de los brazos en relación con el propio cuerpo del comunicante.
9. *La mirada.* De decisoria importancia en el proceso comunicativo, nos da idea de la actitud ante el inicio de la relación, durante la misma y tras su conclusión. El mirar al interlocutor en el inicio de una comunicación, hacerlo directamente a los ojos, o desviar la mirada al principio o durante la interacción, aportan datos de incalculable valor para el monitor del grupo que coordina las interacciones personales del mismo. La dirección de la mirada, su duración o su intermitencia son aspectos que han proporcionado significados operativos a la hora de encauzar la comunicación y las actitudes subyacentes durante la misma (Goffman, 1963).
10. *Aspectos no verbales de la comunicación verbal.* Se incluyen en este apartado las expresiones sonoras emitidas por el comunicante durante su expresión verbal; se analiza el tono de voz, su volumen, las pausas o inflexiones, la sincronización,

tosos o cacofonías, pues todo ello advierte de disposiciones o tensiones en el proceso de interacción.

7. LOS FACTORES AMBIENTALES

La relación comunicativa que se da en un grupo está sometida a un ambiente social que la condiciona y en muchos casos la determina. La percepción de este ambiente puede ser comúnmente consensuada o, por el contrario, pueden existir diversidad de apreciaciones sobre los elementos sobresalientes, facilitadores u obstaculizadores de la interacción grupal. Saber leer en el ambiente y sobre todo en las percepciones sociales que de él se tienen, facilita al monitor del grupo en gran medida su tarea de coordinación.

Knapp (1966) establece marcos de referencia para la clasificación de las percepciones de los ambientes en la interacción grupal. Distingue entre:

1. *Percepciones de formalidad.* Establece la inclusión de parámetros de conductas previamente fijados para la interacción comunicativa en los ambientes formales, mientras que en los informales se esgrimen comportamientos más espontáneos. En los primeros la comunicación puede adquirir tintes de superficialidad con relaciones interpersonales más o menos estereotipadas, cuando no se trate de una comunicación profunda a nivel conceptual. En los segundos la comunicación es más libre y abierta, proyectándose más elementos emocionales y personales que enriquecen los resultados de la interacción grupal.
2. *Percepción de calidez.* Viene determinado por la expresión y aceptación de los sentimientos y emociones por parte de los integrantes del grupo. Cuando el entorno se percibe con un alto nivel de «calor» psicológico, se desprende un sentimiento de necesidad de permanecer dentro del grupo, y sus componentes se encuentran más cómodos y relajados, con lo cual se favorece la afluencia de ideas e interacciones creativas.
3. *Percepción de privacidad.* Los entornos cerrados, aislados y con dimensiones pequeñas sugieren la idea de una mayor privacidad. Al aumentar ésta se intensifica la probabilidad de que los mensajes comunicativos sean más personales y directos, al igual que surge un mayor compromiso personal en el grupo y su dinámica.
4. *Percepción de familiaridad.* El desenvolverse en entornos no conocidos provoca reacciones de cautela en la comunicación, hasta saber los límites de ese entorno. Por el contrario, cuando los miembros de un grupo encuentran conductas y manifestaciones familiares se propicia la espontaneidad de las relaciones y la apertura de los procesos comunicativos, lo que conduce a una mayor eficacia en las tareas que se proponen.
5. *Percepción de compulsión.* Esta percepción está relacionada con el espacio físico disponible durante el tiempo que se permanece en un ambiente determinado, y la posibilidad que se dispone para poder abandonarlo cuando se tenga la necesidad.
6. *Percepción de distancia.* Hace referencia tanto al distanciamiento físico como psicológico en el que se sitúan los miembros de un grupo cuando inician o desarrollan sus interacciones comunicativas. Cuando se dispone de espacios físicos reducidos y las percepciones de familiaridad son muy bajas, suele suceder que las personas aumentan la distancia psicológica, reflejándose en unas comunicaciones formales carentes de espontaneidad y con poco contenido afectivo.

Referencias bibliográficas

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. y Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social Exchange. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 2, pp. 267-299). Nueva York: Academic Press.
- Adler, A. (1924). *Práctica y teoría de la psicología del individuo*. Buenos Aires: Paidós.
- Adler, A. (1968). Superioridad e interés social. En H. L. Ansbacher y R. R. Ansbacher (comp.), *Alfred Adler: una colección de sus últimos escritos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Adorno, T., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. y Sanford, R. (1950). *The authoritarian personality*. Nueva York: Harper & Row.
- Aguilar, P. (1998). *Mujer, amor y sexo en el cine español de los 90*. Madrid: Fundamentos.
- Alcover, C. M. (1999a). Aproximación al concepto de grupo y tipos de grupo. En F. Gil y C. M. Alcover (coords.), *Introducción a la Psicología de los grupos* (pp. 77-104). Madrid: Psicología Pirámide.
- Alcover, C. M. (1999b). Aspectos temporales: formación, desarrollo y socialización de grupo. En F. Gil y C. M. Alcover (coords.), *Introducción a la Psicología de los grupos* (pp. 105-136). Madrid: Psicología Pirámide.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchinson y M. A. Worcester (eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-884). Clark University Press.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1968). The historical background of modern Social Psychology. En G. Lindzey y E. Aronson (eds.), *The handbook of Social Psychology* (2.^a ed., vol. I, pp. 1-80). Nueva York: Erlbaum.
- Allport, G. W. (1973). *Personality, a psychological interpretation*. Nueva York: Henry, Holt and Comp. (trad. en Buenos Aires: Paidós).
- Allport, G. W. y Postman, L. (1947). *Psicología del rumor*. Buenos Aires: Psique.
- Altman, I. y Taylor, D. A. (1973). *Social penetration theory: The development of interpersonal relationships*. Nueva York: Holt.
- Álvaro, J. L. (1995). *Psicología Social: perspectivas teóricas y metodológicas*. Madrid: Siglo XXI.
- Anderson, C. A., Miller, R. S., Riger, A. L., Dill, J. C. y Sedikides, C. (1994). Behavioral and characterological attributional styles as predictors of depression and loneliness: Review, refinement and test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 549-558.
- Anderson, N. H. (1965). Average versus adding as a stimulus-combination rule in impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 70, 394-400.
- Anderson, N. H. (1981). *Foundations of information-integration theory*. Nueva York: Academic.
- Arcuri, L. (1988). *Conocimiento social y procesos psicológicos*. Barcelona: Herder.
- Argyle, M. (1967). *La psicología de la conducta interpersonal*. Londres: Cox and Wyman.
- Arias, A. V. (2007). Psicología social de la agresión. En J. F. Morales et al., *Psicología social* (pp. 415-440). Madrid: McGraw-Hill.
- Arias, A. V. (2009). Contribuciones de la psicología social al estudio de la agresión. En E. Gaviria, I. Cuadrado y M. López (coords.), *Introducción a la psicología social* (pp. 319-353). Madrid: Sanz y Torres.

- Arriaga, X. B. y Rusbult, C. E. (1998). Standing in my partner's shoes: Partner perspective taking and reactions to accommodative dilemmas. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 927-948.
- Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon modification and distortion on judgment. En H. Guetzkow (ed.), *Group, leadership and men* (pp. 177-190). Pittsburgh: Carnegie Press.
- Asch, S. E. (1956). Studies on independence and conformity: a minority of one against a unanimous majority. *Psychological monographs: general and applied*, 70(9), 1-70.
- Asch, S. E. y Zukier, H. (1984). Thinking about persons. *Journal of Personality & Social Psychology*, 46, 1230-1240.
- Ashmore, R. y Del Boca, F. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. En D. L. Hamilton (ed.), *Cognitive Process in Stereotyping and Intergroup Behavior*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- Asociación Pro Derechos Humanos (1999). *La violencia familiar. Actitudes y representaciones sociales*. Madrid: Fundamentos.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- Bales, R. F. (1970). *Personality and interpersonal behavior*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bales, R. F. (1980). *The symbol case study kit*. Nueva York: Free Press.
- Bales, R. F. y Harre, A. P. (1965). Diagnostic use of the interaction profile. *Journal of Social Psychology*, 67, 239-258.
- Bales, R. F. y Strodtbeck, F. L. (1971). Fases en la solución de problemas en grupo. En D. Cartwright y A. Zander (eds.), *Dinámica de grupo* (pp. 426-436). México: Trillas.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1976). *Social Learning theory*. Nueva York: Prentice Hall inc. (Trad. en Madrid: Espasa Calpe).
- Bandura, A. (1988). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. y Walters, R. (1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. A. (1963). Vicarious reinforcement and imitation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 601-607. (Trad. en Marín, G., *Lecturas de Psicología Social contemporánea*, 1976. México: Trillas).
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. Nueva York: Holt Rinehart and Winston.
- Bargh, J. A. (2006). What have we been priming all these years? On the development, mechanisms, and ecology of nonconscious social behavior. *European Journal of Social Psychology*, 36, 147-168.
- Bargh, J. A. y McKenna, K. Y. A. (2004). The internet and social life. *Annual Review of Psychology*, 55, 573-590.
- 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.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (1998). *Psicología Social* (8.ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Baron, R. A., Branscombe, N. R. y Byrne, D. (2009). *Social psychology* (12.ª ed.). Nueva York: Pearson International Edition.
- Bar-Tal, D. (1994). Formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales. Un modelo integrado. *Psicología Política*, 9, 21-49.
- Bass, B. M. (1971). Some observations about a general theory of leadership. En W. R. Lasseby (ed.), *Leadership and social change*. Iowa: Un. Assoc. Press.
- Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership*. Nueva York: Free Press.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Baxter, L. A. (1987). Self-disclosure and relationship disengagement. En V. Derlega y J. H. Berg (eds.), *Self-disclosure: Theory, research and therapy* (pp. 155-174). Nueva York: Plenum.
- Benson, P. L., Karabenic, S. A. y Lerner, R. A. (1976). Pretty pleases: the effects of physical attractiveness on race, sex and receiving help. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 409-415.
- Bermúdez, J. (1980). *Estudio de la Personalidad*. En J. L. Fernández Trespalacios (ed.), *Psicología General II* (pp. 555-568). Madrid: UNED.

- Berry, D. S. (1991). Accuracy in social perception: contributions of facial and vocal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 298-307.
- Berry, D. S., Pennebaker, J. W., Mueller, J. S. y Hiller, W. S. (1997). Linguistic bases of social perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(5), 526-537.
- Berscheid, E. (2010). Love in the Fourth Dimension. *Annual Review of Psychology*, 61, 1-25.
- Berscheid, E. y Hatfield, E. (1974). A little bit about love. En T. Huston (ed.), *Foundations of interpersonal attraction* (pp. 355-381). Nueva York: Academic Press.
- Berscheid, E. y Lopes, J. (1997). A temporal model of relationship satisfaction and stability. En R. J. Sternberg y M. Hojjat (eds.), *Satisfaction in close relationships* (pp. 129-159). Nueva York: Guilford.
- Berscheid, E. y Reis, H. T. (1998). Attraction and close relationships. En D. Gilbert, S. Fiske y G. Lindzey (eds.), *The handbook of social psychology* (4.^a ed., vol. 2, pp. 193-281). Nueva York: McGraw-Hill.
- Birnbaum, G. E. (2010). Bound to interact: The divergent goals and complex interplay of attachment and sex within romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(2), 245-252.
- Bischof, L. S. (1964). *Interpreting personality theories*. Nueva York: Harper-Row (Trad. México: Trillas).
- Blascovich, J. y Tomaka, J. (1991). *Measures of Self-esteem*. En J. P. Robinson, P. R. Shaver y L. S. Wrightsman (eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*, vol. I (pp. 115-160). San Diego, CA: Academic Press.
- Blumer, H. (1937). Symbolic interaction. En E. P. Schmidt (ed.), *Man and Society*. Nueva York: Prentice-Hall (edición en castellano 1969. Barcelona: Hora).
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico, perspectiva y método*. Barcelona: Hora D.L.
- Bonino, L. (2004). *Los micromachismos*. Consultado el 1 de enero de 2010, <http://www.luisbonino.com/pdf/Los%20micromachismos%202004.pdf>.
- Bornstein, R. F. (1989). Exposure and affect: Overview and meta-analysis of research, 1968-1987. *Psychological Bulletin*, 106, 265-289.
- Brendan, G. (2002). «I've always tolerated it but...»: Heterosexual masculinity and the discursive reproduction of homophobia. En A. Coley y C. Kitzinger (eds.), *Lesbian and gay psychology: New perspectives* (pp. 219-238). Malden, MA: Blackwell.
- Brewer, M. B. (1988). A dual process model of impression formation. En T. K. Srull y R. S. Wyer (eds.), *Advances in Social Cognition* (vol. 1, pp. 1-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-38.
- Bruner, J. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64, 123-152.
- Bruner, J. y Goodman, C. C. (1947). Value as need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 33-44.
- Bruner, J. y Tagiuri, R. (1954). The perception of people. En G. Lindzey (ed.), *Handbook of Social Psychology* (vol. 2, pp. 634-654). Cambridge: Addison-Wesley.
- Bruner, J., Shapiro, D. y Tagiuri, R. (1958). The meaning of traits in isolation and in combination. En R. Tagiuri y L. Petrullo (eds.), *Person perception and interpersonal behavior*. Stanford: Stanford University Press.
- Buchanan, W. (1951). Stereotypes and tensions as revealed by the UNESCO. *International Poll. Social Science Bulletin*, 3, 515-528.
- Bueno, M. R. y Garrido, M. Á. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Campbell, W. K., Foster, C. A. y Finkel, E. J. (2002). Does self-love lead to love for others? A story of narcissistic game playing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 340-354.
- Cantera, L. M. y Blanch, J. M. (2010). Percepción social de la violencia en la pareja desde los estereotipos de género. *Intervención Psicosocial*, 19(2), 121-127. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592010000200003&lng=es&nrm=iso.
- Canto, J. M., García-Leyva, P., Perles, F. San Martín, J. E. y Ruiz, M. (2009). Los celos en la infidelidad emocional y en la infidelidad sexual: una perspectiva sociocognitivista. *Revista de psicología social*, 24(3), 307-318.
- Cartwright, D. (1965). Influence, leadership, control. En J. G. March (ed.), *Handbook of organizations* (pp. 1-47). Chicago: Rand McNally.
- Cartwright, D. y Zander, A. (1977). *Dinámica de grupos*. México: Trillas.
- Carver, C. S. y Scheir, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. Nueva York: Springer.

- Cash, T. F. y Kilcullen, R. N. (1985). The eye of the beholder: Susceptibility to sexism and beautyism in the evaluation of managerial applicants. *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 591-605.
- Castanyer, O. (2010). *La asertividad, expresión de una sana autoestima* (31.ª ed.). Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Castillo, J. (1968). *Introducción a la Sociología*. Madrid: Guadarrama.
- Cattell, R. B. (1963). The nature and measurement of anxiety. En G. Lindzey, C. Hall y M. Manosevitz (eds.), *Theories of personality*. Chicago: Aldine Publishing (trad. en Barcelona: Fontanella).
- Cattell, R. B. (1965). *The scientific analysis of personality*. Chicago: Aldine Publishing (trad. en Barcelona: Fontanella).
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Chaiken, S. (1987). The heuristic model of persuasion. En M. P. Zanna, J. M. Olson y C. P. Herman (eds.), *Social influence: The Ontario symposium* (pp. 3-39). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chen, N. Y., Shaffer, D. R. y Wu, C. (1997). On physical attractiveness stereotyping in Taiwan: A revised sociocultural perspective. *Journal of Social Psychology*, 137, 117-124.
- Chiu, R. K. y Babcock, R. D. (2002). The relative importance of facial attractiveness and gender in Hong Kong selection decisions. *The International Journal of Human Resources Management*, 13, 141-155.
- Collier, G., Minton, H. L. y Reynolds, G. (1992). *Currents of thought in American social psychology*. Oxford: Oxford Brighton University (trad. Escenarios y tendencias de la Psicología Social. Madrid: Tecnos, 1996).
- Comte, A. (1968). *Cours de Philosophie Positive*. París: Anthropos.
- Conrey, F. R. y Smith, E. R. (2007). Attitudes representation: Attitudes as patterns in a distributed, connectionist representational system. *Social Cognition*, 25(5), 718-735.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Cooley, C. H. (1909). *Social organization. A Study of the Larger Mind*. Nueva York: Scribner.
- Coolley, C. H. (1956). *Social Organization*. Nueva York: Free Press.
- Coyne, J. C., Rohrbaugh, M. J., Shoham, V., Sonnega, J. S., Nicklas, J. M. y Cranford, J. A. (2001). Prognostic importance of marital quality for survival of congestive heart failure. *American Journal of Cardiology*, 88, 526-529.
- Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication theory*, 9(2), 119-161.
- Crespo, E. (1995). *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Universitas.
- Crocker, J., Hannah, D. B. y Weber, R. (1983). Person memory and causal attributions. *Journal of Personality & Social Psychology*, 44, 55-66.
- Cross, S. E. y Gore, J. (2002). Cultural models of the self. En M. Leary y J. Tangney (eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 536-564). Nueva York: Guilford.
- Cross, S. E. y Madson, L. (1997). Models of self: self-construal and gender. *Psychological Bulletin*, 122, 5-37.
- Cueli, J. y Reidl, L. (1977). *Teorías de la Personalidad*. México: Trillas.
- Cunningham, M. R., Barbee, A. P. y Pike, C. L. (1990). What do women want: Facialmetric assessment of multiple motives in the perception of male physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 61-72.
- Cutrona, C. E. y Suhr, J. A. (1994). Social support communication in the context of marriage: An analysis of couples' supportive interactions. En B. B. Burleson, T. L. Albrecht e I. G. Sarason (eds.), *Communication of social support: Messages, relationships and community* (pp. 113-135). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darley, J. M. y Fazio, R. H. (1980). Expectancy and confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 5, 867-881.
- Darley, J. M., Fleming, J. H., Hilton, J. L. y Swann, W. B. (1988). Dispelling negative expectancies: The impact of interaction goals and target characteristics on the expectancy confirmation process. *Journal of personality and Social Psychology*, 54, 19-36.
- Dawson, V. L., Zeitz, C. M. y Wright, J. C. (1989). Expert-novice differences in person perception: evidences of expert's sensitivities to the organization of behavior. *Social Cognition*, 7, 1-30.
- De Cecco, J. P. (1988). *Gay relationships*. Bing-hampton, NY: Haworth.

- De la Casa, L. G. (2003). *Introducción a la psicología. Una perspectiva histórica*. Madrid: Algaída.
- De la Coleta, J. (1990). Principales desarrollos y aplicaciones de la teoría de atribución de causalidad en el Brasil. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 6, 56-73.
- Derks, D., Bos, A. E. R. y Grumbkow, J. K. (2010). Emoticons and online message interpretation. *Social Science Computer Review*, 26(3), 379-388.
- Derlega, V. J., Catanzaro, D. y Lewis, R. J. (2001). Perceptions about tactile intimacy in same-sex and opposite-sex pairs base on research participants' sexual orientation. *Psychology of Men and Masculinity*, 2, 124-132.
- Devine, P. G. (1989). Automatic and controlled processes in prejudice: The role of stereotypes and personal beliefs. En A. R. Pratkanis, S. J. Breckler y A. G. Greenwald (eds.), *Attitude, structure and function*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dicum, J. (2003). Letter to the editor. *New York Times*, p. A20.
- Dijksterhuis, A. y Bargh, J. A. (2001). The perception-behavior expressway: Automatic effects of social perception on social behavior. En *Advances in experimental social psychology* (vol. 33, pp. 1-40).
- Dion, K. K. y Dion, K. L. (1991). Psychological individualism and romantic love. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 17-33.
- Dion, K. K., Berscheid, E. y Hatfield, E. (1972). What is the beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 285-290.
- Doest, L. T., Semin, G. R. y Sherman, S. J. (2002). Linguistic context and social perception: Does stimulus abstraction moderate processing style? *Journal of Language & Social Psychology*, 21(3), 195-229.
- Dollard, J., Miller, N. B. et al. (1939). *Frustration and Agression*. New Haven: Yale University Press.
- Downey, G., Mougios, V., Ayduk, O., Londres, B. E. y Shoda, Y. (2004). Rejection sensitivity and the defensive motivational system. *Psychological Science*, 15, 668-673.
- Duck, S., Pond, K. y Leatham, G. (1994). Loneliness and the evaluation of relational events. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 253-276.
- Duval, S. y Wicklund, R. A. (1972). *A Theory of objective self-awareness*. Nueva York: Academic Press.
- Ebbesen, E. B., Kjos, G. L. y Konecni, V. J. (1976). Spatial ecology: Its effects on the choice of friends and enemies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 505-518.
- Ebbinghaus, H. (1908). *Psychology: An elementary Textbook*. Boston: Heath.
- Echebarria, A. (1994). Sesgos atribucionales. En J. F. Morales (coord.), *Psicología Social* (pp. 253-268). Madrid: McGraw-Hill.
- Echebarria, A. y Villarreal, M. (1991). La percepción social. En A. Echebarria (ed.), *Psicología Social Sociocognitiva*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Ekman, P. y Friesen, W. V. (1969). The repertoire of non-verbal behavior: categories, origins, usage and coding. *Semiótica*, 1, 49-98.
- Elms, A. C. (1975). The crisis of confidence in social psychology. *American Psychologist*, 30, 967-976.
- Eron, L. E., Gentry, J. H. y Schlegel, P. (eds.) (1994). *Reason to hope: A psychological perspective on violence and youth* (pp. 251-279). Washington: American Psychological Association.
- Eysenck, H. J. (1960). *Behavior therapy and the neuroses*. Oxford: Pergamon Press.
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Illinois: Charles C. Thomas (trad. en Barcelona : Fontanella).
- Eysenck, H. J. (1976). *Delincuencia y personalidad*. Madrid: Marova.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: the MODE model as an integrative framework. En M. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology*, 23. San Diego: Academic Press.
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. En R. E. Petty y J. A. Krosnick (eds.), *Attitude strength*. Mahwan, NJ: Erlbaum.
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25(5), 603-637.
- Feeney, J. A. (2004). The systemic nature of couple relationships: An attachment perspective. En P. Erdman y T. Caffery (eds.), *Attachment and family systems: Conceptual, empirical and therapeutic relatedness* (pp. 139-163). Nueva York: Brunner/Mazel.
- Fehr, B. (2003). Intimacy expectations in same-sex friendships: A prototype interaction-pattern model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 265-284.

- Feingold, A. (1988). Matching for attractiveness in romantic partners and same-sex friends: A meta-analysis and theoretical critique. *Psychological Bulletin*, 104, 226-235.
- Felmlee, D. H. (1999). Social norms in same and cross-gender friendships. *Social Psychology Quarterly*, 62, 53-67.
- Fernández Dols, J. M. (1982). Las dos últimas décadas en el estudio de la conformidad y la influencia social. *Estudios de Psicología*, 10, 54-62.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Fischer, G. N. (1990). *Psicología social*. Madrid: Narcea.
- Fishbein, M. (1963). An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human Relations*, 16, 233-239.
- Fisher, H. E. (2004). *Why we love: The nature and chemistry of romantic love*. Nueva York: Henry Holt.
- Fiske, A. P. (1991). *Structures of social life. The four elementary forms of human relations*. Nueva York: Free Press.
- Fiske, S. T. y Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 23, pp. 1-74). Nueva York: Academic Press.
- Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. Nueva York: Random House.
- Fiske, S., Cuddy, A. 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.
- Fletcher, G. (2002). *The new science of intimate relationships*. Malden, MA: Blackwell.
- Fletcher, G. J. O., Tither, J. M., O'Loughlin, C., Friesen, M. y Overall, N. (2004). Warm and homely or cold and beautiful? Sex differences in trading off traits in mate selection. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 659-672.
- Förster, J. (2010). How love and sex can influence recognition of faces and words: A processing model account. *European Journal of Social Psychology*, 40, 524-535.
- Förster, J. y Liberman, N. (2006). Knowledge activation. En A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2.ª ed., pp. 254-284). Nueva York, EE.UU.: Guilford Press.
- Forster, J., Özelselb, A. y Epstude, K. (2010). How love and lust change people's perception of relationship partners. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(2), 237-246.
- Franzoi, S. L. (1995). The body-as-object versus the body-as-process: Gender differences and gender considerations. *Sex Roles*, 33, 417-437.
- Franzoi, S. L. (2003). *Social Psychology*. México: McGraw-Hill.
- Franzoi, S. L. (2007). *Social Psychology*. México: McGraw-Hill.
- Franzoi, S. L. (2009). *Social Psychology* (5.ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Franzoi, S. L. y Chang, Z. (2000). The sociocultural dynamics of the physical self: How does gender shape body esteem? En J. A. Holstein y G. Miller (eds.), *Perspectives on social problems* (pp. 179-201). Stamford, CT: JAI Press.
- Frazier, P. A., Tix, A. P. y Barnett, C. L. (2003). The relational context of social support: Relational satisfaction moderates the relation between enacted support and distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 113-146.
- French, J. R. P. (1977). Una teoría formal del poder social. En D. Cartwright y A. Zander (eds.), *Dinámica de grupos. Investigación y teoría* (5.ª ed., pp. 606-618). México: Trillas.
- French, J. R. P. y Raven, B. H. (1959). The basis of social power. En D. R. Cartwright (ed.), *Studies in Social Power* (pp. 150-167). Nueva York: Ann Arbor.
- Freud, A. (1946). *Das ich und die abwehrmechanismen*. Viena: Imago Verlag (trad. en Buenos Aires: Paidós).
- Freud, S. (1923). *Das Ich und das Es*, Intern. Psychoanalytisch Chen Verlag (trad. en Obras Completas: Madrid, Buenos Aires).
- Freud, S. (1953). *Psychologie collective et analyse du moi*. París: Payot.
- Freud, S. (1970). *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza.
- Frey, L. R., Botan, C. H., Friedman, P. G. y Kreps, G. I. (1992). *Investigating communication. An introduc-*

- tion to research methods. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Fromm, E. (1970). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibéricas.
- Fromm, E. (1976). *Escape from freedom*. Nueva York: Farrar and Rinehart.
- Fromm, E. (2003). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós Contextos 90.
- Funk, J. B., Bechtoldt, H., Pasold, T. y Baumgardner, J. (2004). Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: is there desensitization? *Journal of Adolescence*, 27, 23-39.
- García, A. J. (2011). *Variables psicosociales que inciden en la calidad de vida del alumnado participante en programas universitarios de Mayores*. Tesis Universidad de Sevilla. Sevilla: Servicio Fondos Digitales de la US.
- García, J. O. (2010). El poder de la autonomía personal. Aprendiendo a decir ¡no!. *La Peonza: Revista de Educación Física para la Paz*, 5, 44-52.
- Gawronski, B. y Bodenhasen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132, 692-731.
- Gawronski, B. y Bodenhasen, G. V. (2007). Unraveling the process underlying evaluation: Attitudes from the perspective of the APE Model. *Social cognition*, 25(5), 687-717.
- Gergen, K. J. (1982). *Toward transformation in Social Psychology*. Nueva York: Springer Verlag.
- Gewritz, L. J. y Stingle, G. K. (1968). Learning of Generalized Imitation as the Basis for Identification. *Psychological Review*, 75, 374-379.
- Gil, F. (1999). Relaciones intergrupales. En F. Gil y C. M. Alcover (eds.), *Introducción a la Psicología de los Grupos*. Madrid: Pirámide.
- Gilbert, D. T. (1989). Thinking lightly about others: Automatic components of the social inference process. En J. S. Uleman y J. A. Bargh (eds.), *Unintended thought* (pp. 189-211). Nueva York: Guilford Press.
- Gilbert, D. T., Krull, D. S. y Malone, P. S. (1990). Unbelieving the unbelievable: Some problems in the rejection of false information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 193-202.
- Gilbert, G. M. y Hixon, J. G. (1991). The trouble of thinking: Activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Experimental social Psychology*, 60, 509-517.
- Gimeno, B. y Barrientos, V. (2009). *Violencia de género versus violencia doméstica*. Consultado el 3 de marzo de 2011, http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/IMG/pdf_ViolenciaDeGeneroVSviolencia-Domestica.pdf.
- Ginossar, Z. y Trope, Y. (1987). Problem solving in judgment under uncertainty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 623-634.
- Glass, L. (1997). *Relaciones tóxicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gleason, M. E. J., Iida, M. Bolger, N. y Shrout, P. E. (2003). Daily supportive equity in close relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1036-1045.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (1963). *Grupos en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Gómez, A. (2007). La violencia en el deporte. Un análisis desde la psicología social. *Revista de Psicología Social*, 22(1), 63-67.
- González de Rivera, J. L. (2005). *El maltrato psicológico*. Madrid: Espasa.
- Gonzalez Rey, F. (1982). *Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Grau, R. y Agut, S. (2002). Percepción de personas y atribución causal. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero (eds.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 65-72). Madrid: Pirámide.
- Graumann, C. F. (1990). Introducción a una historia de la Psicología Social. En M. M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol y G. M. Stephenson (eds.), *Introducción a la Psicología Social: una perspectiva europea*. Barcelona: Ariel.
- Green, L. R., Richardson, D. S., Lago, T. y Schatten-Jones, E. C. (2001). Network correlates of social and emotional loneliness in young and older adults. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 281-288.
- Greenwald, A., Rudman, L., Nosek, B., Banaji, Farnham, S. y Mellot, D. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem and self-concept. *Psychological review*, 109, 3-25.
- Greenwald, A. G. y Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.

- Gross, J., Lakey, B., Edinger, K., Orehek, E. y Heffron, D. (2009). Person Perception in the College Classroom: Accounting for Taste in Students' Evaluations of Teaching Effectiveness. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(7), 1609-1638.
- Güell, M. (2005). *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro?: técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona: Graó.
- Guerra, J. M. y Martínez-Pecino, R. (2012). Grupos virtuales. En M. Marín e Y. Troyano (coords.). *Psicología social de los procesos grupales* (pp. 173-184). Madrid: Pirámide.
- Guerrero Muñoz, J. (2008). *La sociedad extrema. Debates sobre la violencia*. Madrid: Tecnos.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Gutierrez, S. E., Kenrick, D. T. y Partch, J. J. (1999). Beauty, dominance and the mating game: Contrast effects in self-assessment reflect gender differences in mate selection. *Personality and Social Psychology bulletin*, 25, 1126-1135.
- Habermas, J. (1975). Conocimiento e interés. *Ideas y Valores*, 42(4), 56-76.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Haggis, P. (dir.) (2004). *Crash*. USA: Lions Gate Films.
- Halberstadt, J. y Rhodes, G. (2003). It's not just average faces that are attractive: Computer-manipulated averageness makes birds, fish and automobiles attractive. *Psychonomic Bulletin and Review*, 10, 149-156.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. NY: Anchor Press.
- 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.
- Harding, J., Proshansky, H., Kutner, B. y Chein, I. (1969). Prejudice and ethnic relations. En G. Lindzey y E. Aronson (ed.), *The Handbook of social psychology*. Reading: Addison Wesley.
- Harmon, A. (2003). Online dating sheds its stigma as Losers.com. *New York Times*.
- Harris, M. J. y Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Haslam, A. S. (2001). *Psychology in Organizations: The Social Identity Approach*. Londres: Sage Publications Ltd.
- Haslam, S. A., Turner, J. C., Oakes, P. J., McGarty, C. Y. y Hayes, B. K. (1992). Context-dependent variation in social stereotyping 1: The effects of intergroup relations as mediated by social change and frame of reference. *European Journal of Social Psychology*, 22(1), 3-20.
- Hatfield, E. (1988). Passionate and companionate love. En R. J. Sternberg y M. L. Barnes (eds.), *The psychology of love* (pp. 191-217). New Haven, CT: Yale University Press.
- Hatfield, E. y Rapsom, R. L. (2002). *Love, sex and intimacy: Their psychology, biology and history*. Nueva York: HarperCollins.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of interpersonal relation*. Nueva York: Wiley.
- Heilman, M. E. y Stoeckel, M. H. (1985). Attractiveness and corporate success. Different causal attributions for males and females. *Journal of Applied Social Psychology*, 70, 379-388.
- Henderson, J. A. y Anglin, J. M. (2003). Facial attractiveness predicts longevity. *Evolution and Human Behavior*, 24, 351-356.
- Hendrick, C. y Hendrick, S. S. (2003). Romantic love: Measuring cupid's arrow. En S. J. López y C. R. Snyder (eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 235-249). Washington, DC: American Psychological Association.
- Herman, C. P., Roth, D. A. y Polivy, J. (2003). Effects of the Presence of Others on Food Intake: A Normative Interpretation. *Psychological Bulletin*, 129(6), 873-886.
- Higgins, E.T. (1997). Biases in social cognition: «Aboutness» as a general principle. En C. McGarty y S. A. Haslam (eds.), *The message of social psychology: Perspectives on mind in society*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Higgins, E. T. y Bargh, J. A. (1987). Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology*, 38, 369-425. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Hilton, J. L. y Darley, J. M. (1991). The effects of interaction goals on person perception. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psy-*

- chology (vol. 24, pp. 235-267). Nueva York: Academic.
- Hilton, J. L. y Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review Psychology*, 47, 237-271.
- Hilton, N. Z., Harris, G. T., Rice, M. E., Houghton, R. E. y Eke, A. W. (2008). Anindepth actuarial assessment for wife assault recidivism: The domestic violence risk appraisal guide. *Law and Human Behavior*, 32, 150-163.
- Hirigoyen, M. F. (2001). *El acoso moral*. Barcelona: Paidós.
- Hogg, M. y Vaughan, G. (2010). *Psicología social* (5.ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Hogg, M. A. y Abraham, D. (1988). *Social Identifications: A Social psychology of intergroup relations and group processes*. Londres: Routledge.
- Hogg, M. A. y Hardie, E. A. (1991). Social attraction, personal attraction and self-categorization: a field study. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 175-180.
- Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American Journal of Sociology*, 63, 597-606.
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. Nueva York: Harcourt-Brace World.
- Hosoda, M., Stone-Romero, E. F. y Coats, G. (2003). The effects of physical attractiveness on job-related outcomes: A meta-analysis of experimental studies. *Personnel Psychology*, 56, 431-462.
- Hovland, C. I., Janis, I. L. y Kelley, H. H. (1953). *Communication and Persuasion*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Huici, C. (1985). *Estructura y Procesos de Grupo* (vols. I y II). Madrid: UNED.
- Huici, C. y Moya, M. (1995). Procesos de inferencias y estereotipos. En F. Morales (coord.), *Psicología Social*. Madrid: UNED.
- Humphrey, R. (1985). How work roles influence perception. Structural-cognitive processes and organizational behavior. *American Sociological Review*, 50, 242-252.
- Ibáñez, T. (1990). *Aproximaciones a la Psicología Social*. Barcelona: Sendai.
- Ibáñez, T. (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC.
- Ickes, W. (2003). *Everyday mind reading: Understanding what other people think and feel*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Jiménez Burillo, F. (1976). Psicología Social en España: Notas para una historia de las ciencias sociales. *Psicología General y Aplicada*, 31, 235-284.
- Jiménez Burillo, F. (1980). Conductismo y Psicología Social. *Análisis y modificación de conducta*, 6, 207-211.
- Jiménez Burillo, F. (1981). *Psicología Social*. Madrid: UNED.
- Jiménez Burillo, F. (1983). Un modelo interdisciplinar de la Psicología Social. En J. R. Torregrosa y B. Sarabia (eds.), *Perspectivas y contextos de la Psicología Social* (pp. 163-175). Barcelona: Hispano-Europea.
- Jiménez Burillo, F. (1997). *Notas sobre la fragmentación de la razón*. Madrid: Universidad Complutense.
- Johnston, L., Hewstone, M., Pendry, L. y Frankish, C. (1994). Cognitive models of stereotype change (4). Motivacional and cognitive influences. *European Journal of Social Psychology*, 24(2), 237-265.
- Joinson, A. N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology*, 31, 177-192.
- Jones, E. E. (1988). Impression formation: What do people think about? En T. K. Srull y R. S. Wyer (eds.), *Advances in Social Cognition. A dual process model of impression formation* (vol. 1, pp. 1-36). Hillsdale: Erlbaum.
- Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception*. Nueva York: Freeman.
- Jones, E. E. y Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jones, E. E. y Goethals, G. R. (1987). Order effects in impression formation. En E. E. Jones et al. (eds.), *Attribution*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 27-46.
- Jones, E. E. y Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 1-24.
- Jones, E. E. y Thibaut, J. W. (1958). Interaction goals as bases of inference in interpersonal perception. En R. Tagiuri y L. Petrullo (eds.), *Person perception and interpersonal behavior* (pp. 151-178). Stanford: Stanford University Press.

- Josephs, R. A., Newman, M. L., Brown, R. P. y Beer, J. M. (2003). Status, testosterone, and human intellectual performance: Stereotype threat as status concern. *Psychological Science*, *14*(2), 158-163.
- Jussim, L., Nelson, T. E., Manis, M. y Soffin, S. (1995). Prejudice, stereotypes and labeling effects: Sources of bias in person perception. *Journal of Experimental Social Psychology*, *68*, 228-246.
- Karllins, M., Goffman, T. L. y Walters, G. (1969). On the fading of social stereotypes: Studies in three generations of college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, *13*, 1-16.
- Kassin, S., Fein, S. y Markus, H. R. (2008). *Social psychology* (7.^a ed.). Nueva York: Houghton Mifflin.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, *24*, 163-204.
- Katz, D. y Braly, K. (1933). Racial stereotypes in one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *28*, 280-290.
- Keating, C. F., Randall, D. y Kendrick, T. (1999). Presidential Physiognomies: Altered Images, Altered Perceptions. *Political Psychology*, *20*, 593-610.
- Kelley, H. H. (1950). The warm-cold variable in first impressions of persons. *Journal of Personality*, *18*, 431-439.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. En D. Levine (ed.), *Nebraska Symposium of Motivation* (vol. 15). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kihlstrom, J. F. y Hastie, R. (1997). Mental representations of persons and personality. En R. Hogan, J. A. Johnson y S. R. Briggs (eds), *Handbook of personality psychology*. San Diego: Academic Press, 711-735.
- Kim, M. P. y Rosemberg, S. (1980). Comparison of two structural models of implicit personality theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *38*, 375-389.
- Klineberg, O. (1954). *Social Psychology* (28.^a ed.). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Krech, D., Crutchfield, R. S. y Ballachey, E. L. (1962). *Individual in society*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Krech, A. P. y Crutchfield, R. S. (1948). *Theory and Problems of Social Psychology Culture: A critical review of concepts and definitions*. Nueva York: McGraw-Hill (trad. castellano, Madrid: Biblioteca Nueva, 1965).
- Krosnick, J. A., Judd, C. M. y Wittenbrink, B. (2005). The measurement of attitudes. En D. Albarracín, B. T. Johnson y M. P. Zanna (eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 21-76). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kruger, J., Epley, N. y Gilovich, T. (1999). *Egocentrism over e-mail*. Documento presentado en el encuentro de la American Psychological Society.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press (trad. La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica).
- Kulik, J. A., Mahler, H. I. M. y Earnest, A. (1994). Social comparison and affiliation under threat: Going beyond the affiliate-choice paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*, 301-309.
- Kulik, J. A., Mahler, H. I. M. y Moore, P. J. (1996). Social comparison and affiliation under threat: Effects on recovery from major surgery. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 967-979.
- Kunda, Z. y Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits, and behaviors: A parallel-constraint-satisfaction theory. *Psychological Review*, *103*(2), 284-308.
- Kurdek, L. A. (2003). Differences between gay and lesbian cohabiting couples. *Journal of Social and Personal Relationships*, *20*, 411-436.
- Kurup, R. K. y Kurup, P. A. (2003). Hypothalamic digoxin, hemispheric dominance and neurobiology of love and affection. *International Journal of Neuroscience*, *113*, 721-729.
- Labrador, F. J. (1984). *Modelos factoriales-biológicos en el estudio de la personalidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lakatos, L. y Musgrave, A. (1975). *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Lamke, L. K., Sollie, D. L., Durbin, R. G. y Fitzpatrick, J. A. (1994). Masculinity, femininity and relationship satisfaction: The mediating role of interpersonal competence. *Journal of Social and Personal Relationship*, *11*, 535-554.
- Lamy, L., Fischer-Lokou, J. y Guérguen, N. (2009). Induced Reminiscence of Love and Chivalrous Helping. *Current Psychology*, *28*, 202-209.
- Lasswell, H. D. (1927). *Propaganda technique in the World War*. Nueva York: Alfred Knopf.
- Laurenceau, J. P., Barrett, L. F. y Pietromonaco, P. R. (1998). Intimacy as an interpersonal process: The importance of self-disclosure, partner disclosure

- and perceived partner responsiveness in interpersonal exchanges. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1238-1251.
- Leary, M. R. y Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. Nueva York: Guilford.
- Levy, B. (1996). Improving memory in old age through implicit self-stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1092-1107.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics. *Human Relations*, 1, 9-11.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social* (1.ª ed.). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lewin, K. y Lippitt, R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy: a preliminary note. *Sociometry*, 1, 191-300.
- Lewin, K., Lippitt, R. y White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Leyens, J. Ph., Yzerbyt, V. Y. y Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Londres: Sage.
- Leyman, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2, 14-25.
- Lindsay, P. H. y Norman, D. A. (1977). *Human information processing*. Nueva York: Academic Press.
- Lindzey, G., Hall, C. S. y Manosevitz, M. (1973). *Theories of personality*. Nueva York: John Wiley and Sons (trad. en México: Limusa).
- Lippman, W. (1922). *Public Opinion*. Nueva York: Mc Millan.
- López Zafra, E. (2007). El componente cultural de la violencia. En J. F. Morales et al., *Psicología Social* (pp. 441-454). Madrid: McGraw-Hill.
- López, M. (2009). Influencia, persuasión y cambio de actitudes. En Gaviria, E., Cuadrado I. y López, M. (coord). *Introducción a la psicología social* (pp. 211-254). Madrid: Sanz y Torres.
- Lorente, M. (2003). *Mi marido me pega lo normal*. Barcelona: Ares y Mares.
- Lydon, J. E., Jamieson, D. W. y Holmes, J. G. (1997). The meaning of social interactions in the transition from acquaintanceship to friendship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 536-548.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., Thorn, T. M. J. y Castelli, L. (1997). On the activation of social stereotypes: the moderating role of processing objectives. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 471-489.
- Maddox, K. B. y Gray, S. A. (2002). Cognitive representations of Black Americans: Reexploring the role of skin tone. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 250-259.
- Malach, P. A. (2001). The role of gender and culture in romantic attraction. *European Psychologist*, 6, 96-102.
- Mansilla, F. (en línea). *Manual de riesgos psicosociales en el trabajo: teoría y práctica*. Consultado el 4 de mayo de 2012, <http://www.psicologia-online.com/ebooks/riesgos/>.
- Mañas, M. A. (2006). *La comunicación interna. Experiencias en una administración pública*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- Marcus, D. K. y Miller, R. S. (2003). Sex differences in judgments of physical attractiveness: A social relations analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 325-335.
- Markus, H. y Zajonc, R. B. (1985). The cognitive perspective in social psychology. En G. Lindzey y E. Aronson (eds.). *Handbook of social psychology*. New York: RandomHouse.
- Marín, J. (2003). Las «razas» biogenéticamente no existen, pero el racismo sí, como ideología. *Revista Diálogo Educativo, Curitiba*, 9(4), 107-113.
- Marín Sánchez, M. (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.
- Marín Sánchez, M. (1999). *Papel y compromiso de la Universidad, en el Pacto por el Estado de Bienestar*. Sevilla: Paper presentado a la Escuela de Verano.
- Marín Sánchez, M. (2002). La psicología social de la comunicación. Sus aplicaciones en el aula. En M. Marín Sánchez, R. Grau y S. Yubero (coords.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 107-142). Madrid: Pirámide.
- Marín Sánchez, M. (2005). *Interacción Social en Educación Especial*. Manuscrito no publicado, Universidad de Sevilla.
- Marín Sánchez, M. y Guerra, J. M. (2012). *La interacción comunicativa en los grupos*. En M. Marín Sánchez e Y. Troyano (coords.). *Psicología social de los procesos grupales* (pp. 77-97). Madrid: Pirámide.
- Marín Sánchez, M., Rivero, M., González, B., Garrido, M. A., Troyano, Y., Infante, E., García, A. J. y Cabrera, S. (2003). *Jóvenes andaluces de zonas urbanas. Estudio de los factores de riesgo del comportamiento violento*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud.

- Martínez, M. C. (1996). *Análisis psicosocial del prejuicio*. Madrid: Síntesis.
- Martínez-Pecino, R. (2012). La comunicación en el proceso de mediación. En R. López (ed.), *Aportaciones de la mediación en el marco de la prevención, gestión y solución de conflictos* (pp. 9-21). Granada: Comares.
- Martínez-Pecino, R., Cabecinhas, R. y Loscertales, F. (2011). Mayores universitarios en la red. *Comunicar*, 37, 89-95.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Masterman, M. (1975). La naturaleza de un paradigma. En I. Lakatos y A. Musgrove (eds.), *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- Matud, M.^a P. et al. (2004). Intervención psicológica con mujeres maltratadas por su pareja. *Papeles del Psicólogo*, 88, 12-23.
- McAdams, D. P. (1988). Personal needs and personal relationships. En S. Duck (ed.), *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions* (pp. 7-22). Nueva York: Wiley.
- McArthur, L. Z. (1982). Judging a book by its cover: A cognitive analysis of the relationship between physical appearance and stereotyping. En A. H. Hastorf y A.M. Isen (eds.), *Cognitive social psychology* (pp. 149-211). Nueva York: Elsevier/North Holland.
- McConnell, A. R. (2001). Implicit theories: Consequences for social judgments of individuals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(3), 215-227.
- McCroskey, J. C. (1997). Willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived communication competence: Conceptualizations and perspectives. En J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf y D. M. Ayres (eds.), *Avoiding communication apprehension* (2.^a ed., pp. 75-108). Creskill, NJ: Hampton Press.
- McDavid, J. W. y Harari, H. (1969). *Social Psychology: Individuals, Groups, Societies*. Nueva York: Harper & Row.
- McDougall, W. (1908). *An Introduction to social psychology*. Boston: Luce.
- McKenna, K. Y. A., Green, A. S. y Gleason, M. E. J. (2002). What's the big attraction? Relationship formation on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58, 9-31.
- McLuhan, M. (1971). *The Gutenberg galaxy: the making of typographic man*. Londres: Routledge.
- Mead, G. H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mealey, L., Bridgstock, R. y Townsend, G. C. (1999). Symmetry and perceived facial attractiveness: A monozygotic co-twin comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 151-158.
- Meenes, M. (1943). A comparison of racial stereotypes of 1935 and 1942. *Journal of Social Psychology*, 17, 327-332.
- Melton, R. K. (1957). *Social Theory and social structure*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Mercado, D., García, L., Fernández, G. y Gómez, S. (1993). Estudio transcultural México-USA del Cuestionario de Estilos Atribucionales. *Revista Interamericana de Psicología*, 28, 73-89.
- Messman, S. J., Canary, D. J. y Hause, K. S. (2000). Motives to remain platonic, equity and the use of maintenance strategies in opposite-sex friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17, 67-94.
- Miles, M. B. y Charters, Jr., W. W. (eds.) (1970). *Learning in social settings: New readings in social psychology of education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Miller, A. G. (1982). *In the eye of the beholder. Contemporary issues instereotyping*. Nueva York: Praeger.
- Miller, G. M. (1970). *Psicología de la comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, G. R. y Steinberg, M. (1975). *Between People*. Chicago: Science Research Associates.
- Miller, N. E. y Dolard, J. (1941). *Social Learning and Imitation*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Miller, P. J. E. y Rempel, J. K. (2004). Trust and partner-enhancing attributions in close relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 695-705.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. Nueva York: J. Wiley and Sons (trad. en Trillas, México).
- Monseur, M. (1997). Communication and cross-sex friendship across the lifecycle: A review of the literature. *Communication Yearbook*, 20, 375-414.
- Montoya, R. M. y Horton, R. S. (2004). On the importance of cognitive evaluation as a determinant of interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 696-712.
- Moral, F. (2001). Aspectos psicosociales de la comunicación y de las relaciones personales en Internet. *Anuario de Psicología*, 32(2), 13-30.

- Morales, J. F. (1994). Procesos de atribución. En J. F. Morales (coord.). *Psicología Social* (pp. 239-252). Madrid: McGraw-Hill.
- Morduchowicz, R y cols. (2004). *El cine de animación*. Consultado el 12 de enero de 2010, <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material>.
- Moreno, J. (1946). *Psychodrama*. Nueva York: Beacon House.
- Moreno, J. L. (1959). *Gruppenpsychoterapie und psychodrama. Einleitung in die und praxis*. Stuttgart: G. Thieme Verlag (trad. en México: F.C.E.).
- Moreno, J. L. (1975). *Psicoterapia de grupo y psicodrama. Introducción a la teoría y la praxis*. México: Fondo de cultura económica.
- Morrison, T. L., Urquiza, A. J. y Goodlin-Jones, B. L. (1997). Attachment, perceptions of interaction and relationship adjustment. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 627-642.
- Moya, M. (1995). Percepción de personas. En F. J. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, J. Marques, D. Páez y J. A. Pérez (eds.), *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Moya, M. y Durán, M. (2011). Persuasión y cambio de actitudes. En M. Moya y R. Rodríguez-Bailón (coords.). *Fundamentos de Psicología Social* (pp. 269-293). Madrid: Pirámide.
- Munné, F. (1986). *La construcción de la Psicología Social como ciencia teórica*. Barcelona: Alamex.
- Munné, F. (1989). *Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*.
- Munné, F. (1993). Pluralismo teórico y comportamiento social. *Psicothema*, 5, 53-64.
- Murray, S. L., Bellavia, G., Rose, P. y Griffin, D. W. (2003). Once hurt, twice hurtful: How perceived regard regulates daily marital interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 126-147.
- Murray, S. L., Holmes, J. G., Griffin, D. W., Bellavia, G. y Rose, P. (2001). The mismeasure of love: How self-doubt contaminates relationship beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 423-436.
- Myers, D. G. (2005). *Social Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Nardi, P. M. (1992). *Men's friendships*. Newbury Park, CA: Sage.
- Newcomb, T. (1969). *Manual de Psicología Social* (vol. I y II). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Newcomb, T. M. (1953). An approach to the study of communicative acts. *Psychological Review*, 60, 393-404.
- Nie, N. H. y Erbring, L. (2000). *Internet and society: A preliminary report*. Stanford Institute for the Quantitative Study of Society. Stanford: CA.
- Nisbett, R. E. y Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Engewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Núñez, T. (2010). Internet y las personas. *Observatorio. Medios de Comunicación y Sociedad*, 9, 11-16.
- Núñez, T. y Troyano, Y. (coords.) (2011). *La violencia machista en el cine*. Madrid: Delta Publicaciones.
- O'Leary, K., Acevedo, B., Aron, A., Huddy, L. y Mashek, D. (2011). Es amor a largo plazo más que un fenómeno raro? Si así fuera, ¿cuáles son sus correlativos? *Ciencias Sociales psicológicas y de personalidad*, 3(2), 241-249.
- Oakes, P., Haslam, A. y Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell.
- Omarzu, J. (2000). A disclosure decision model: Determining how and when individuals will self-disclose. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 174-185.
- Orimoto, L., Hatfield, E., Yamakawa, R. y Denney, C. (1993). Gender differences in emotional reactions and coping strategies following a break-up. Citado en E. Hatfield y R. Rapson (1996), *Love, sex and intimacy: Their psychology, biology and history* (p. 231). Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La Rebelión de las Masas*. Obras completas. Madrid: Revista de Occidente.
- Osgood, C. E., Suci, G. J. y Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Oswald, D. L. y Clark, E. M. (2003). Best friends forever?: High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships*, 10, 187-196.
- Oswald, D. L., Clark, E. M. y Kelly, C. M. (2004). Friendship maintenance behaviors: An analysis of individual and dyad behaviors. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 413-441.
- Ovejero, A. (1999). *La nueva Psicología Social y la actual posmodernidad. Raíces, constitución y desarrollo histórico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
- Páez, D. (2005). Introducción: Monográfico sobre el impacto psicosocial tras el 11-M. *Revista de Psicología Social*, 20(3), 259-262.

- Páez, D., Valencia, J. F. y Echevarría, A. (1992). El papel de la metodología en la Psicología Social. En M. Clemente, *Psicología Social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- Parker, I. (1989). *The crisis in modern social psychology and how to end it*. Londres: Routledge.
- Parsons, T. (1937). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.
- Pastor, P. (2007). *¿Qué significa ser victimario y víctima de la violencia de género?* Consultado el 5 de abril de 2010, <http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/Que-significa-ser-victimario-y>.
- Patrick, H., Neighbors, C. y Knee, C. R. (2004). Appearance-related social comparisons: The role of contingent self-esteem and self-perceptions of attractiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 501-514.
- Pedabody, D. (1979). Evaluative and descriptive aspects in personality perception: A reappraisal. *Journal of Personality & Social Psychology*, 10, 290-300.
- Peplau, L. A. (2003). Human sexuality: How do men and women differ? *Current Directions in Psychological Science*, 12, 37-40.
- Pericas, J., González, S., Bannasar, M. y Temel, A. B. (2009). Disonancia cognitiva hacia el hábito del tabaquismo entre los estudiantes de enfermería y fisioterapia en la Universidad de las Islas Baleares en España. *International Nursing Review*, 56(1), 99-105.
- Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Petty, R. E. y Cacioppo, J. T. (1981). *Central and peripheral routes to attitude change*. Nueva York: Springer.
- Petty, R. E. y Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: central and peripheral routes to attitude change*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Petty, R. E., Briñol, P. y DeMaree, G. (2007). The Meta-Cognitive Model (MCM) of Attitudes: Implications for Attitude Measurement, Change, and Strength. *Social Cognition*, 25(5), 657-686.
- Pew (2000). *Tracking online life: How women use the Internet to cultivate relationships with family and friends*. Washington, DC: Pew Internet and American Life Project.
- Pinazo, S. (2006). Las habilidades sociales en la interacción social: aspectos teóricos y aplicados. En Y. Pastor (coord.), *Psicología social de la comunicación. Aspectos básicos y aplicados* (pp. 121-158). Madrid: Pirámide.
- Pinillos, J. L. (1979). *Principios de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piñuel, I. (2001). *Mobbing: cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Santander: Sal Terrae.
- Pornpitakpan, C. (2004). The persuasiveness of source credibility: a critical review of five decades evidence. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 243-281.
- Porter, L. W., Lawler, E. E. y Hackman, J. R. (1975). *Behavior in Organization*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Portuondo, J. (1972). *Introduction to Psychoanalysis*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pratkanis, A. R. y Greenwald, A. G. (1989). A socio-cognitive model of attitude structure and function. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, 22. San Diego, Academic Press.
- Prothro, E. T. y Melikian, L. H. (1955). Studies in Stereotypes: V. Familiarity and the Kernel of truth hypothesis. *Journal of Social Psychology*, 41, 3-10.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Ramsey, N. R. (1966). Assertive mating and the structure of cities. *American Journal of Sociology*, 31, 773-786.
- Real Academia Española (2003). *Diccionario de la Lengua Española. Vigésima segunda edición*. Madrid: Espasa Calpe.
- Regan, P. C., Levin, L., Sprecher, S., Christofer, F. S. y Cate, R. (2000). Partner preferences: What characteristics do men and women desire in their short-term sexual and long-term romantic partners? *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 12, 1-21.
- Ritzer, G. (1991). *Metatheorizing in Sociology*. Lexington: Lexington Books.
- Rodríguez Pérez, A. (1993). La Imagen del Ser Humano en Psicología Social. *Psicothema*, 5, 65-79.
- Rodríguez-Bailón, R. y Moya, M. (2002). Cómo perciben a sus superiores aquellos subordinados que experimentan su propia posición como injusta? Efectos de la (I) legitimidad de la falta de poder sobre la percepción social. *Revista de Psicología Social*, 17(1), 35-50.
- Romero, A. J. (2003). La maté porque era mía: una aproximación psicológica y social a la violencia

- doméstica. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 140-142.
- Rose, A. M. (1962). *Human behavior and social process: an interactionist approach*. Londres: Rotledge and Kegan Paul.
- Rose, S. y Zand, D. (2000). Lesbian dating and courtship from young adulthood to midlife. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 11, 77-104.
- Rosemberg, S., Nelson, C. y Vivecananthan, P. S. (1968). A multidimensional approach to the structure of personality impressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 283-294.
- Ross, E. (1908). *Social Psychology. An outline and source book*. Nueva York: McMillan.
- Ross, M. y Sicoly, F. (1979). Egocentric biases in availability and attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 322-336.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the classroom. Teacher expectation and pupil's intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehalt and Winston.
- Rotenberg, K. J. y Kmill, J. (1992). Perception of lonely and nonlonely persons as a function of individual differences in loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 9, 325-330.
- Rothbart, M. (1981). Memory processes and social beliefs. En D. L. Hamilton (ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- Rothbart, M. y John, O. P. (1985). Social categorization and behavioral episodes: A cognitive analysis of the effects of intergroup contact. *Journal of Social Issues*, 41(3), 81-104.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and clinical psychology*. N. Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Rotter, J. B. (1982). *The development and applications of social learning theory: selected papers*. Nueva York: Praeger.
- Rule, N. O., Ambady, N., Adams, R. B. y Macrae, C. N. (2008). Accuracy and awareness in the perception and categorization of male sexual orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1019-1028.
- Rusbult, C. E. y Martz, J. M. (1995). Remaining in an abusive relationship: An investment model analysis of nonvoluntary dependence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 558-571.
- Rusbult, C. E., Olse, N., Davis, J. L. y Hannon, P. A. (2001). Commitment and relationship maintenance mechanisms. En J. Harvey y A. Wenzel (eds.), *Close romantic relationships: Maintenance and enhancement* (pp. 87-113). Manwah, NJ: Erlbaum.
- Russell, J. A. y Yik, S. M. (1996). Emotion among the Chinese. En M. H. Bond (ed.), *The handbook of Chinese Psychology*. Hong Kong, China: Oxford University Press.
- Sabini, J. (1992). *Social Psychology*. Nueva York: WW. Norton.
- Sageman, M. (2004). *Understanding terror networks*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Sánchez, J. y Oviedo, L. (2005). Amor.com: vínculos de pareja por internet. *Revista intercontinental de Psicología y Educación*, 2(7), 43-56
- Sanderson, C. A. (2010). *Social psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Santos, A., Meyer Lindenberg, A. y Deruelle, C. (2010). Absent racial stereotypes in Williams syndrome. Dissociable genetic influences on social bias. *Current Biology*, 20, 13 de abril de 2010.
- Sarason, I. G. (1966). *Personality. An objective approach*. Nueva York: Wiley and Sons (trad. en México: Limusa).
- Sarason, I. G. (1972). *Abnormal Psychology*. Nueva York: Meredith (trad. en México: Trillas).
- Sarnoff, I. y Zimbardo, P. G. (1961). Anxiety, fear and social affiliation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 356-363.
- Scharrer, E. (2008). Media exposure and sensitivity to violence in news reports: Evidence of desensitization? *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 85(2), 291-311.
- Schater, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 1, pp. 49-80). Nueva York: Academic Press.
- Schlenker, B. R. (1980). *Impression Management: The self-concept, social identity and interpersonal relations*. Belmont: CA: Brooks/Cole.
- Schneider, D. J. (2005). *The psychology of stereotyping*. Nueva York, EE.UU.: The Guilford Press.
- Schwarz, N. (2007). Attitude construction: Evaluation in context. *Social Cognition*, 25(5), 657-686.
- Schwarz, N. y Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. En A. Tesser y N. Schwarz (eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual process*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

- Schwarz, N., Bless, H. y Bohner, G. (1991). Mood and persuasion: Affective states influence the processing of persuasive communications. En M. P. Zanna (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 4, pp. 161-199). San Diego: Academic Press.
- Seago, D. W. (1947). Stereotypes: Before Pearl Harbor and after. *Journal of Social Psychology*, 23, 55-63.
- Sedikides, C. y Skowronski, J. J. (1991). The Law of Cognitive Structure Activation. *Psychological Inquiry*, 2(2).
- Semin, G. R. y Fiedler, K. (1988). The cognitive functions of linguistic categories in describing persons: Social cognition and language. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 165-174.
- Shaw, J. B. y Barret-Power, E. (1998). The effects of diversity on small work group processes and performance. *Human relations*, 51(10), 1307-1325.
- Shaw, M. E. (1973). Scaling group task: A method for dimensional analysis. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 3, 8.
- Shaw, M. E. (1976). *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.
- Shaw, M. E. (1981). *Groups dynamics: The psychology of small group behavior* (3.^a ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Shelton, N. y Burton, S. (2004). *Asertividad. Haga oír su voz sin gritar*. Madrid: Fundación Confemetal, D.L.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. Nueva York: Harper.
- Sherif, M. (1967). *Group Conflict and Co-operation: Their Social Psychology*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Sherman, J. W. y Klein, S. B. (1994). Development and representation of personality impressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 972-983.
- Side, K. (2004). Broken promises. *Psychology of Women Quarterly*, 28, 100-101.
- Sigall, H. y Landy, D. (1973). Radiating beauty: Effects of having a physically attractive partner on person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(2), 218-224.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: Macmillan Comp. (trad. en Barcelona: Fontanella).
- Skinner, B. F. (1972). *Cumulative record*. Nueva York: Appleton (trad. en Barcelona: Fontanella).
- Skinner, B. F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Nueva Jersey: Prentice Hall (trad. en México: Trillas).
- Smith, E. R. y Zarate, M. A. (1992). Exemplar-based model of social judgment. *Psychological Review*, 99, 3-21.
- Smith, R. S. y Mackie, D. M. (1997). *Psicología Social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Smith, S. M., McIntosh, W. D. y Bazzani, D. G. (1999). Are the beautiful good in Hollywood? An investigation of the beauty-and-goodness stereotype on film. *Basic and Applied Social Psychology*, 21, 69-80.
- Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, 45-71.
- Spielberger, D. Ch. y De Nike, D. (1966). Descriptive Behaviorism Versus Cognitive Theory in Verbal Operant Conditioning. *Psychological Review*, 73, 303-326.
- Sprecher, S. y Toro-Morn, M. (2002). A study of men and women from different sides of earth to determine if men are from Mars and women are from Venus in their beliefs about love and romantic relationships. *Sex Roles*, 46, 131-147.
- 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(10), 1660-1672.
- Srull, T. K. y Wyer, R. S. (1980). Category accessibility and social perception: Some implications for the study of person memory and interpersonal judgments. *Journal of Personality & Social Psychology*, 38(6), 841-856.
- Srull, T. K., Lichtenstein, M. y Rothbart, M. (1985). Associative storage and retrieval process in person memory. *Journal of Experimental Social Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 11, 316-345.
- Stamateas, B. (2011). *Gente tóxica*. Buenos Aires: Vergara.
- Stephan, C. W., Stephan, G. W. y Pettigrew, T. P. (1991). *The future of Social Psychology*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Stith, S. M., Williams, M. B. y Rosen, K. (1992). *Psicosociología de la violencia en el hogar*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Stokes, J. y Levin, I. (1986). Gender differences in predicting loneliness from social network characteristics.

- tics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1069-1074.
- Stone, J., Wiegand, A. W., Cooper, J. y Aronson, E. (1997). When exemplification fails: Hypocrisy and the motive for self-integrity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 54-65.
- Stryker, S. (1964). The interactional and situational approaches. En T. H. Christensen (ed.), *Handbook of marriage and the family*. Chicago: Rand McNally.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism. A social structural version*. Menlo Park, Ca: Benjamin/Cummings.
- Stryker, S. (1983a). Social Psychology from the standpoint of a structural symbolic interactionism: toward an interdisciplinary Social Psychology. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 16). Nueva York: Academic Press.
- Stryker, S. (1983b). Tendencias teóricas de la Psicología Social: Hacia una psicología social interdisciplinar. En J. R. Torregrosa y B. Sarabia (eds.), *Perspectivas y contextos de la psicología social*. Barcelona: Hispano Europea.
- Stryker, S. (1987). The vitalization of symbolic interactionism. *Social Psychology Quarterly*, 50(1), 83-94.
- Stryker, S. (1999). Interactional role theory. En A. S. R. Manstead y M. Hewstone (eds.), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Sullivan, K. et al. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Ceac.
- Summers, G. F. (1976). *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- Suppe, F. (1979). *La estructura de las teorías científicas*. Madrid: Nacional.
- Swamm, W., Gómez, A., Seyle, C., Morales, F. y Hui-ci, C. (2009). Identity Fusion: The interplay of personal and social identities in extreme group behavior. *Journal of personality and social psychology*, 96(5), 995-1011.
- Swanson, G. E. (1968). La interacción simbólica. En D. L. Sills (ed.), *Enciclopedia Internacional de las ciencias sociales* (vol. 6, pp. 176-180). Madrid: Aguilar.
- Tajfel, H. (1972). La catégorization sociale. En S. Moscovici (ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (vol. I, 272-302). París: Larousse.
- Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. En H. Tajfel (ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-76). Londres: Academy Press.
- Tajfel, H. (1981). *Groups and social categories: studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H. (1990). Intergroup behaviour II. Group perspectives. En H. Tajfel y C. Fraser (eds.), *Introducing social psychology*. Londres: Penguin Books.
- Tajfel, H. (ed.) (1978). *Differentiation between social groups*. Londres: Academic.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks Cole.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. En S. Worchel y L.W. Austin (eds.), *Psychology on Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- 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.
- Taylor, S. E., Fiske, S. T., Etcoff, N. L. y Ruderman, A. J. (1989). Bases contextuales y categoriales de la memoria de las personas y de la estereotipia. *Revista de Psicología Social*, 4(2), 193-217.
- Tetlock, P. E. (1983). Accountability and the perseverance of first impressions. *Social Psychology Quarterly*, 46, 285-292.
- Tetlock, P. E. y Kim, J. I. (1978). Accountability and judgment processes in a personality prediction task. *Journal of Personality & Social Psychology*, 52, 700-709.
- Theodoridou, A., Rowe, A. C., Penton-Voak, I. S. y Rogers, P. J. (2009). Oxytocin and social perception: Oxytocin increases perceived facial trustworthiness and attractiveness. *Hormones and Behavior*, 56(1), 128-132.
- Thibaut, J. W. y Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. Nueva York: Wiley.
- Thibaut, J. y Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychology of groups*. Nueva York: Wiley.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological and theoretical problems in studying social support as

- a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23, 145-159.
- Thomas, W. I. y Thomas, D. S. (1928). *The child in America Behavior Problems and programs*. Nueva York: Knopf.
- Thomas, W. y Znaniecki, F. (1917, 2004). *El campesino polaco en Europa y América*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes Can Be Measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.
- Thurstone, L. L. (1931). *Scale for the Measurement of Social Attitudes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tolan, P. y Gorman-Smith, D. (2002). What violence prevention research can tell us about developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 57, 557-583.
- Torregrosa, J. R. (1998). Psicología Social. En E. Giner, E. Lamo y C. Torres (eds.), *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.
- Tracey, T. J. G. (2004). Levels of interpersonal complementarity: A simplex representation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1211-1225.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Trope, Y. (1986). Identification and inferencial processes indispositional, attribution. *Psychological Review*, 93, 239-257.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. En H. Tajfel (ed.), *Social Identity and Intergroup Relations* (15-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Turner, J. C. (1985). Social Categorization and the Self-Concept: A Social Cognitive Theory of Group Behavior. En J. Lawler (ed.), *Advances in Group Processes* (vol. 2, pp. 77-122). Greenwich: JAI Press.
- Turner, J., Reynolds, H. J., Haslam, A. y Veenstra, K. E. (2006). Reconceptualizing personality: Producing individuality by defining the personal self. En T. Postmes y J. Jetten (eds.), *Individuality and the group: Advances in social identity* (pp. 11-36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Turner, J., Hogg, M.A., Oakes, P., Reicher, S. y Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- Twenge, J. M., Catanese, K. R. y Baumeister, R. F. (2003). Social exclusion and the deconstructed state: Time perception, meaninglessness, lethargy, lack of emotion and self-awareness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 409-423.
- Van der Zee, K., Oldersma, F., Buunk, B. P. y Bos, D. (1998). Social comparison preferences among cancer patients as related to neuroticism and social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 801-810.
- Varela, S. (1999). Espacio privado, espacio público: Dialécticas urbanas y construcción de significados. *Tres al Cuarto*, 6, 22-24.
- Vázquez, C. y Martínez, M. C. (2008). Factores implicados en el cambio de los estereotipos: Variables endógenas y exógenas. *Anales de psicología*, 24(1), 33-41.
- Visser, P. S. y Mirabile, R. R. (2004). Attitudes in the social context: The impact of social network composition on individual-level attitude strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 779-795.
- Vittengl, J. R. y Holt, C. S. (2000). Getting acquainted: The relationship of self-disclosure and social attraction to positive affect. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17, 53-66.
- Waggoner, A. S., Smith, E. R. y Collins, E. C. (2009). Person perception by active versus passive perceivers. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 1028-1031.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. y Jackson, D. D. (1983). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Wedell, D. H. y Parducci, A. (2000). Social comparison: Lessons from basic research on judgment. En J. Sulz y L. Wheeler (eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 223-252). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum.
- Whitbeck, L. B. y Hoyt, D. R. (1994). Social prestige and assertive mating: A comparison of students from 1956 and 1988. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 137-145.
- Williams, D. G. (1985). Gender, masculinity-femininity and emotional intimacy in same-sex friendship. *Sex Roles*, 12, 587-600.
- Wilson, T. D., Lindsey, S. y Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107, 101-126.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R. y Olson, J. M. (2002). *Psicología Social*. Madrid: International Thompson Editores.

- Wright, P. H. y Scanlon, M. B. (1991). Gender role orientations and friendship: Some attenuation, but gender differences abound. *Sex Roles*, 24, 551-566.
- Wundt, W. (1926). *Elementos de Psicología de los pueblos*. Madrid: Daniel Jorro.
- Young, K. (1969). *Psicología Social y aprendizaje de la interacción*. Buenos Aires: Paidós.
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology Monograph Supplement*, 9(2, part 2), 1-27.
- Zanna, M. P. y Rempel, J. K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. En D. Bar-Tal y A. W. Kruglanski (eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhang, F. y Hazan, C. (2002). Working models of attachment and person perception processes. *Personal Relationships*, 9(2), 225-235.
- Zukier, H. y Pepitone, A. (1984). Social roles and strategies in prediction: Some determinants of the use of base-rate information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 349-360.

TÍTULOS RELACIONADOS

- ADOLESCENTES EN CONFLICTO. 53 casos reales, *J. Urra Portillo*.
- APLICANDO LA PSICOLOGÍA SOCIAL, *F. Expósito y M. Moya (coords.)*.
- EL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL EN LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA, *J. Fernández del Valle y J. Fuertes Zurita*.
- EL AMOR DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL. Ni tan libres, ni tan racionales, *C. Yela García*.
- EL GRUPO DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL. Conceptos básicos, *M. Marín Sánchez y M. A. Garrido Torres (coord.)*.
- ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL. Casos prácticos, *I. Maya Jariego, M. García Ramírez F. J. Santolaya Soriano*.
- FUNDAMENTOS DE PSICOLOGÍA SOCIAL, *M. Moya y R. Rodríguez-Bailón (coords.)*.
- GERONTOLOGÍA SOCIAL, *R. Fernández-Ballesteros (dir.)*.
- INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA DE LOS GRUPOS, *F. Gil Rodríguez y C. M.ª Alcover de la Hera (coords.)*.
- INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA SOCIAL, *M. Marín Sánchez y R. Martínez Pecino*.
- MANUAL DE EVALUACIÓN PSICOSOCIAL EN CONTEXTOS DE SALUD, *M.ª C. Terol Cantero, Y. Quiles Marcos y M.ª V. Pérez Jover*.
- MANUAL DE PSICOLOGÍA COMUNITARIA, *A. Sánchez Vidal*.
- MANUAL DE PSICOLOGÍA JURÍDICA E INVESTIGACIÓN CRIMINAL, *M. A. Soria Verde (coord.)*.
- MANUAL PARA LA AYUDA PSICOLÓGICA. Dar poder para vivir. Más allá del counselling, *M. Costa Cabanillas y E. López Méndez*.
- MEDIACIÓN. Proceso, tácticas y técnicas, *R. de Diego Vallejo y C. Guillén Gestoso*.
- PERSONAS MAYORES Y MALOS TRATOS, *J. Muñoz Tortosa*.
- PERSONAS MAYORES EN RIESGO. Detección del maltrato y la autonegligencia, *C. Touza Gama (coord.)*.
- PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DE LOS GRUPOS. Experiencias, *F. Gil Rodríguez, C. M.ª Alcover de la Hera, M. García Saiz, R. Roda Fernández y F. Rodríguez Mazo*.
- PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA SOCIAL, *R. de Diego Vallejo y M. Chico del Río*.
- PROCESOS PSICOSOCIALES EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS, *M. Marín Sánchez, R. Grau Gumbau y S. Yubero Jiménez*.
- PROTECCIÓN DE MENORES. Una institución en crisis, *J. Martín Hernández*.
- PSICOLOGÍA AMBIENTAL, *J. I. Aragonés y M. Américo (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DE LOS GRUPOS Y DE LAS ORGANIZACIONES, *V. Zarco Martín (dir.), A. Rodríguez Fernández (dir.), M.ª A. Martín-Quirós (coord.) y F. Díaz Bretones (coord.)*.
- PSICOLOGÍA JURÍDICA. Una ciencia emergente explicativa del derecho, *M. Clemente Díaz*.
- PSICOLOGÍA EN EL TRABAJO SOCIAL, *M. Herbert*.
- PSICOLOGÍA SOCIAL. Cómo influimos en el pensamiento y la conducta de los demás, *C. Rodríguez Martín (coord.)*.
- PSICOLOGÍA SOCIAL. De la teoría a la práctica cotidiana, *C. Paterna Bleda, M. C. Martínez Martínez y J. J. Vera Martínez*.
- PSICOLOGÍA SOCIAL: PROCESOS INTERPERSONALES, *M.ª N. Quiles del Castillo, M.ª D. Morera Bello y R. Rodríguez Torres*.
- PSICOLOGÍA SOCIAL: PROCESOS INTRAPERSONALES, *M.ª N. Quiles del Castillo, F. Marichal García y V. Betancort Rodríguez*.
- PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA COMUNICACIÓN. Aspectos básicos y aplicados, *Y. Pastor Ruiz (coord.)*.
- PSICOLOGÍA SOCIAL DE LOS PROCESOS GRUPALES, *M. Marín Sánchez y Y. Troyano Rodríguez*.
- SOCIOLOGÍA. Claves para un acercamiento a la realidad, *F. Cruz Beltrán, C. Gómez Jaldón, E. Gualda Caballero y M. Ruiz García*.
- SOSTENIBILIDAD, VALORES Y CULTURA AMBIENTAL, *R. García Mira y P. Vega Marcote (coords.)*.
- TÉCNICAS MODERNAS DE PERSUASIÓN, *M. Roiz Celix*.
- TRABAJANDO CON GRUPOS. Técnicas de intervención, *M. Marín Sánchez y Y. Troyano Rodríguez (coords.)*.
- VIOLENCIA EN PAREJAS JÓVENES. Análisis y prevención, *R. González Méndez y J. D. Santana Hernández*.
- VIVIR SIN VIOLENCIA. Aprender un nuevo estilo de vida, *E. Echeburúa Odriozola, P. J. Amor Andrés y J. Fernández Montalvo*.

Si lo desea, en nuestra página web puede consultar el catálogo completo o descargarlo:

www.edicionespiramide.es