



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



**LAS PREFERENCIAS IMPLÍCITAS SOBRE EL CONTENIDO CURRICULAR EN
ESTUDIANTES EN NIVEL TÉCNICO MEDIO SUPERIOR**

**TESIS
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN CIENCIAS CON OPCIÓN
COGNICIÓN - EDUCACIÓN**

**PRESENTA:
LIC. CECILIA CONTRERAS LOZANO**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. ERNESTO OCTAVIO LÓPEZ RAMÍREZ**

MONTERREY N. L., SEPTIEMBRE DE 2007

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**“LAS PREFERENCIAS IMPLÍCITAS SOBRE EL CONTENIDO CURRICULAR
EN ESTUDIANTES EN NIVEL TÉCNICO MEDIO SUPERIOR”**

TESIS

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN CIENCIAS

CON OPCIÓN COGNICIÓN – EDUCACIÓN

PRESENTA

LIC. CECILIA CONTRERAS LOZANO

COMISIÓN DE TESIS:

PRESIDENTE: _____
DR. ERNESTO OCTAVIO LÓPEZ RAMÍREZ

SECRETARIO: _____
DRA. MA. CONCEPCIÓN RODRÍGUEZ NIETO

VOCAL: _____
DR. RENE LANDERO HERNANDEZ

MONTERREY, NUEVO LEÓN

SEPTIEMBRE, 2007

AGRADECIMIENTOS

Primeramente me gustaría agradecer a mi papá el Sr. Armando Contreras y a mi mamá la Sra. Lourdes Lozano, por toda su paciencia, amor y apoyo en cada etapa de mi vida. Gracias por todo lo que me han dado a lo largo de este camino, por aguantarme y por estar conmigo en las buenas y no tan buenas. A mi hermano Jorge, gracias por ayudarme cuando lo necesité, y por todo tu apoyo y cariño, gracias Yorch.

También me gustaría agradecerle muy especialmente al Laboratorio de Cognición de la Facultad de Psicología de la U.A.N.L. por darme la oportunidad de trabajar con ellos. Y en especial a mi asesor, al Doctor Ernesto López, muchas gracias Doc por todo, por haber creído en mí, por toda su paciencia, y por haberme dado la oportunidad de trabajar con usted, por compartir conmigo una parte de su conocimiento ya que con lo que he aprendido de usted y lo que me ha orientado, lograron hacer posible este trabajo. A Isolda Hedlefs y a Lupita Morales, muchas gracias por darme la mano cuando lo necesité, por todos sus consejos, y por corregirme cuando así lo requería, y gracias por lo que me han enseñado.

También me gustaría agradecer a toda mi familia, por estar siempre pendiente de mí en cada meta que me propongo.

A mis hermanitos, Martha Olivia y Gerardo Morales gracias por todo lo que me han brindado hasta ahora para alcanzar mi desarrollo y superación profesional; por estirarme las orejas cuando lo necesitaba y por estar conmigo durante este proceso.

Por ultimo, me gustaría agradecer a la Facultad de Psicología y al director Mtro. Arnoldo Téllez, por su apoyo; así como también a la Escuela Industrial y Preparatoria Pablo Livas, en especial al MC. Alejandro Galván, por haberme dado la oportunidad de seguirme superando académicamente, y por las facilidades que me brindaron durante todo el proceso.

LAS PREFERENCIAS IMPLÍCITAS SOBRE EL CONTENIDO CURRICULAR EN ESTUDIANTES EN NIVEL TÉCNICO MEDIO SUPERIOR

RESUMEN

La presente investigación se constituye como un estudio de cognición social sobre la actitud implícita que tienen varios grupos de estudiantes sobre los contenidos curriculares de varias carreras. En particular a 204 estudiantes de tres niveles académicos (segundo, cuarto y sexto semestre) se les solicitó tomaran una prueba computarizada del sistema IAT que tenía por objetivo determinar la actitud implícita hacia el contenido curricular hacia las materias de cuatro carreras de una preparatoria técnica (sistemas, alimentos, educación física y diseño y comunicación visual). Los resultados señalan que es en el último semestre de las carreras de alimentos y sistemas existe una diferencia significativa en actitud implícita con respecto a los semestres anteriores. En particular en la carrera de alimentos existió un cambio hacia una actitud mas positiva al final con respecto a los estudiantes que inician una carrera mientras que en la carrera de sistemas hubo un cambio hacia una actitud negativa con respecto a los estudiantes del inicio de dicha carrera. Los estudiantes de las otras carreras incluidas no mostraron diferencias significativas en su actitud hacia el contenido curricular correspondiente.

Implicaciones de los resultados señalados dentro del contexto escolar son discutidos en el final de la presente investigación.

Palabras clave: Asociación implícita, contenido curricular, actitudes.

INDICE DE CONTENIDO

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
1.2 OBJETIVOS	16
CAPITULO II. MARCO TEORICO.....	17
2.1 ATRIBUCIONES CAUSALES: UN ENFOQUE COGNITIVO	19
2.2 LA ESQUEMATA SOCIAL.....	28
2.3 ACTITUD Y ESQUEMAS	43
2.4 ASOCIACIÓN IMPLÍCITA	64
CAPITULO III. MÉTODO	73
3.1 PARTICIPANTES	74
3.2 INSTRUMENTOS Y MATERIALES	74
3.3 PROCEDIMIENTO DE ESTUDIO	79
CAPITULO IV. RESULTADOS	83
CAPITULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	91
REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS	100

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.1. MODELO RETICULAR CONCEPTUAL DE EMOCIONES (BOWWER, 1981).....	3
FIGURA 1.2. ARQUITECTURA COGNITIVA EMOCIONAL DEL MODELO DE HUDLICKA.....	5
FIGURA 1.1.1. MODELO COGNITIVO EMOCIONAL PROCESAL DE SCHERER.....	10
FIGURA 2.2.1. EJEMPLO DE UN ESQUEMA SOCIAL.....	35
FIGURA 2.2.2. ESQUEMA SOCIAL DE UNA PERSONA EXTROVERTIDA.....	36
FIGURA 2.2.3. EJEMPLO DE AUTO-ESQUEMA SOCIAL.....	38
FIGURA 2.2.4. ACCESIBILIDAD.....	40
FIGURA 2.2.5. MODALIDADES DE PROCESAMIENTO DE INFORMACION.....	42
FIGURA 2.3.1. LISTA DE CARACTERISTICAS DE ESTUDIO DE ASCH.....	54

FIGURA 2.3.2. FACTORES QUE DETERMINA LA CONDUCTA DE LA PERSONA: TEORIA DE LA ACCIÓN PLANEADA DE AZHEN Y MADDEN (1986).....	59
FIGURA 2.4.1. SECUENCIA DE ESTIMULOS DE UN ESTUDIO IAT.....	71
FIGURA 3.2.1. EJEMPLO DE ESTIMULOS TOMADO Y MODIFICADO DE UN ESTUDIO IAT.....	75
FIGURA. 3.2.2. GRUPO DE PALABRAS CON CONTENIDO CURRICULAR RELACIONADA A LA CARRERA TÉCNICA.....	77
FIGURA 3.2.3. GRUPO DE PALABRAS PRESENTADAS EN EL ESTUDIO IAT.....	78
FIGURA 3.2.4. SECUENCIA DE EVENTOS PRESENTADOS EN EL ESTUDIO.....	79
FIGURA 3.3.1 EJEMPLO DE LOS BLOQUES PERTENECIENTES A LA SESION DE PRACTICA TOMADAS DEL ESTUDIO APLICADO A LOS ALUMNOS DE SISTEMAS.....	81
FIGURA 3.3.2. EJEMPLO DE LOS BLOQUES PERTENECIENTES A LA TAREA EXPERIMENTAL TOMADAS DEL ESTUDIO APLICADO A LOS ALUMNOS DE SISTEMAS.....	82

FIGURA 4.1. BOX PLOT DE OUT LIERS DE DOS ESTUDIANTES DE CUARTO SEMESTRE CON ACTITUD NEGATIVA.....	84
FIGURA 4.2. BOX PLOT DE OUT LIERS DE UN ESTUDIANTE CON ACTITUD NEGATIVA DE CUARTO SEMESTRE DE LA CARRERA DE COMUNICACIÓN VISUAL	85
FIGURA 4.3. BOX PLOT DE OUT LIERS DE ESTUDIANTES CON ACTITUD NEGATIVA PARA EL ÁREA DE COMUNICACIÓN VISUAL Y EDUCACIÓN FÍSICA.....	86
FIGURA 4.4. DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANETES DE SEGUNDO SEMESTRE EN TODAS LAS ÁREAS.....	87
FIGURA 4.5. EFECTO DE ACTITUD IMPLÍCITA PARA LOS DEFERENTES SEMESTRES EN LAS DIFERENTES CARRERAS.....	88
FIGURA 4.6. GRAFICA DE LA ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES ANTE LAS DIFERENTES ÁREAS PROMEDIANDO TODOS LOS SEMESTRES.....	89
FIGURA 4.7. GRAFICA DE EFECTO PRINCIPAL EN LA ACTITUD ÍMPLICITA A TRAVÉS DE LAS ÁREAS ACADEMICAS.....	90

CAPITULO I

INTRODUCCION

Desde una perspectiva cognitiva, el aprendizaje escolar debe fundamentarse en el encontrar diseños instruccionales que estén basados en la forma de procesamiento humano de información (emocional, semántico y social) que tipifica la actividad de aprendizaje de un estudiante (West, Farnes, y Wolff, 1991). Este enfoque ha generado desde hace más de treinta años una serie de programas de enseñanza – aprendizaje que ya se aproximan a 300 tipos diferentes (Costa, 1991). Varios de ellos enfatizan diferentes procesos cognitivos como el eje central para la adquisición de nuevo conocimiento. En particular, la adquisición de conocimiento declarativo explícito, conocimiento procedural y el uso de imágenes como estrategia de retención de conocimiento, desarrollo de habilidades del pensamiento y la formación de hábitos de aprendizaje han sido los ejes centrales para la elaboración de dichos programas.

Basado en la idea de la adquisición de nueva información acomodando y asimilando nuevos conceptos en estructuras previas de conocimiento se asume que se da un aprendizaje significativo (Ausebel, citado en Driscoll, 1994). En este sentido Marzano y colaboradores (Marzano, Brandt, Huges, Jones, Presseisen, Ranking, y Suhor, 1988; Marzano, Pickering y Brandt, 1990; Marzano y Pickering, 1991) han propuesto que todo programa cognitivo de enseñanza aprendizaje debe considerar dentro del proceso de enseñanza estrategias y técnicas que enfatizan

la manipulación e integración de formatos de información declarativa, procedural y eidética como una dimensión central en la enseñanza.

Lo interesante de este tipo de programas es la ausencia del factor emocional para el diseño instruccional de programas cognitivos. De hecho Marzano et al. (1988, 1990, 1991) señalan que antes de proceder a un diseño instruccional que considere las dimensiones de adquisición de conocimiento, refinamiento de conocimiento, uso significativo de la información y hábitos de aprendizaje es necesario solucionar el problema de la actitud hacia el aprendizaje. Esta dimensión se considera como la primera a tomar en cuenta ya que sin ella de acuerdo a este autor las demás dimensiones serán infructíferas. El problema central a considerar es que la actitud es de naturaleza emocional, un hecho que no había sido investigado por las teorías clásicas del Procesamiento Humano de Información. No es sino hasta inicios de los 70's que la teoría cognitiva considero dentro de sus modelos de procesamiento de información el factor emocional (Cognición candente, Roseman y Smith, 2001). Por ejemplo, uno de los primeros modelos de memoria emocional fue presentado a inicios de los 80s. Bower (1981) quien presentó un modelo de memoria reticular en donde las experiencias emocionales son representadas en la memoria como nodos o unidades específicas de emoción en donde cada nodo puede estar asociado a eventos relevantes de un individuo. Aquí, alrededor de seis de estos nodos emocionales se asumen biológicamente implementados a través de un desarrollo filogenético. Dichos nodos emocionales a su vez están asociados a nodos situacionales. Estos nodos son determinados en gran medida por el entorno en el que vive el individuo.

Además, existen conexiones de los nodos emocionales a nodos desencadenadores de conducta determinada filogenéticamente. Desde un punto evolutivo dichos nodos tienen como propósito el asegurar respuestas adecuadas de defensa, huida o ataque para la supervivencia. La Figura 1 describe gráficamente la idea de Bower.

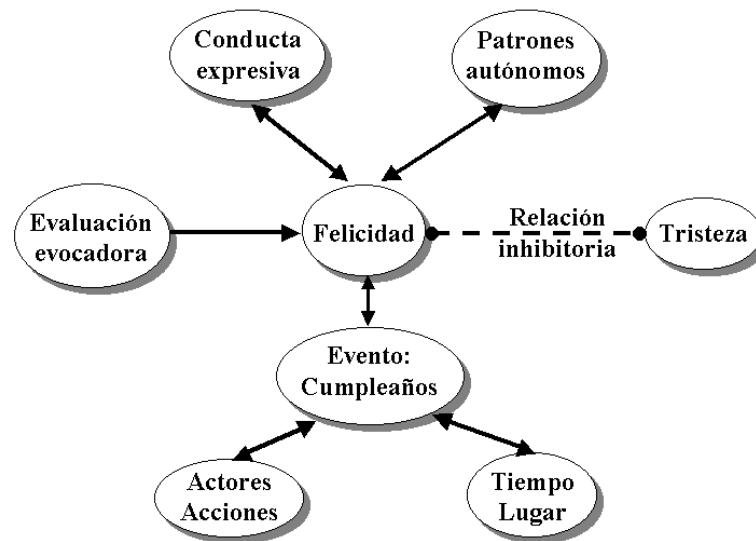


Figura 1.1. Modelo reticular conceptual de emociones (Bower, 1981).

La Figura 1.1 también permite observar cómo los nodos emocionales se organizan en la memoria y cómo estos se relacionan, asimilan y estructuran información no emocional. El área de estudio de la organización de información emocional en la memoria mas bien pretende determinar la forma en como dicha estructuración de contenido afectivo en la memoria influye en la actividad cognitiva del individuo.

La forma de cómo dichas representaciones mentales emocionales se organizan es de relevancia por que esta influye de manera consciente o inconsciente la forma en cómo un individuo percibe su medio ambiente y se desempeña en este. Esto se debe a que existe procesamiento de información periférica que es consumida por un individuo para organizar su conducta y su interpretación del mundo que le circunda (Procesamiento de abajo hacia arriba).

Por otra parte existe un procesamiento de información de los contenidos de la memoria que constantemente afecta lo que se procesa periféricamente y la forma en como un individuo percibe su lado interno y externo (Procesamiento de arriba hacia abajo; Nasser citado en Fiske, y Taylor, 1996 y en Stainton, 2003). La representación mental emocional es entonces una parte vital en toda la conducta cognitiva de un individuo sobre todo cuando influye en los estados emocionales y la evaluación de un evento con contenido emocional. Frecuentemente, este procesamiento cognitivo emocional se manifiesta a si mismo en forma de una actitud en donde la parte cognitiva emocional de esta actitud se fundamenta en el esquema emocional que se proyecta de forma explícita o implícita en la conducta de un individuo. Por ejemplo, en una tarea de aprendizaje donde la actitud hacia la adquisición de nuevo conocimiento es central, la organización de información emocional impacta en la evaluación o valencia emocional que se le atribuye al aprender una temática, en particular en el juicio de que lo que se aprende es agradable o desagradable, bueno o malo, etc. (Marzano y Pickering, 1991). En otras palabras, un modelo de procesamiento de información cognitiva emocional

describe la actitud como el resultante de una arquitectura cognitiva mas global tal y como se ilustra en el modelo de Hudlicka (2004) en la figura 1.2.

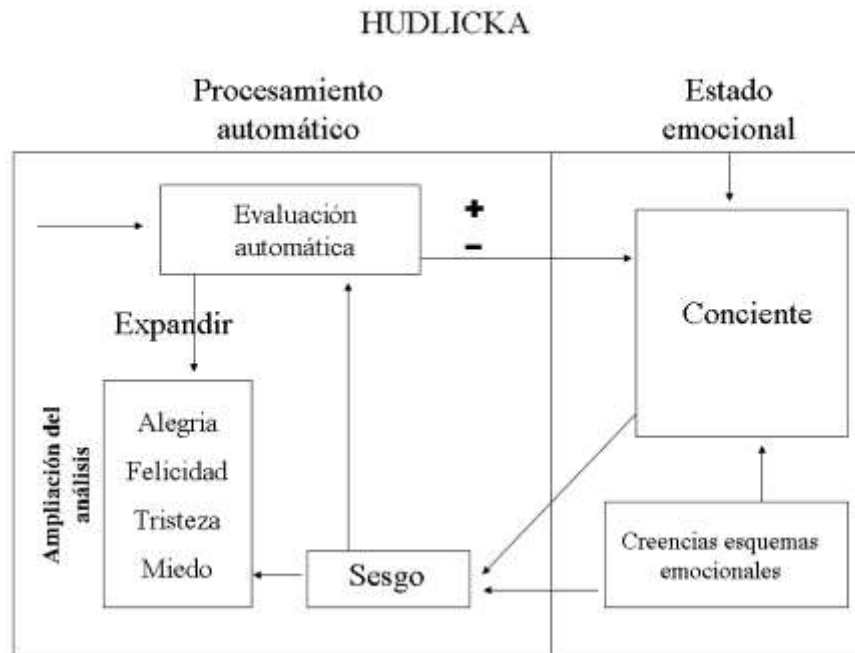


Figura 1.2. La arquitectura cognitiva emocional de un individuo incluye procesamiento automático y controlado. La valencia emocional que se le atribuye a la información que se procesa puede ser positiva o negativa y puede ser resultado de un juicio extremadamente simple o mas elaborado (parte izquierda). Existe un sesgo sobre asignar una valencia hacia cierto tipo de eventos el cual a su vez es regulado por los estereotipos, creencias y esquemas emocionales que se tiene en la memoria a largo plazo y por los juicios controlados y concientes del individuo (Hudlicka, 2004).

La valencia emocional según el modelo de la Figura 1.2 se asume un proceso que está siempre activado y que es la base del juicio que resulta como una actitud ante un evento. Sin embargo, puede darse el caso de un sesgo a siempre evaluar un evento de una forma negativa o positiva. Este sesgo puede ser influenciado de forma consciente o automática. Según Greenwald et al. (Greenwald y Banaji, 1995; Greenwald y Nosek, 2001; Greenwald, Abrams, Naccache y Dehaene 2003) en muchas ocasiones este sesgo se manifiesta de forma implícita, automática y no consciente. Este es el caso de ciertas preferencias hacia el género, raza, (Cate, Bassett y Dabbs, 2003), raza (Brendl, Markma y Messner, 2001), preferencias políticas (Greenwald y Banaji, 1995), etc., que si bien no han sido explícitamente adquiridas se manifiestan de forma implícita en nuestras conductas y en los juicios de valor que tendemos a manifestar. Por ejemplo, aun y cuando una persona puede manifestar estar en desacuerdo con el racismo, lo cierto es que trata de evitar el contacto con personas de un color opuesto al suyo o evitar el contratar o ayudar a alguien que no este dentro de su estereotipo de valencia positiva. Este es el caso de siempre ayudar a alguien que sea miembro de la familia sobre otras personas no importa cual valubles estas puedan ser (Fiske y Taylor, 1996).

Tomando en cuenta lo anterior, la actitud que un estudiante puede tener hacia la adquisición de nuevo conocimiento puede estar sesgado según sus experiencias sobre la temática, el estereotipo de maestro, etc. y manifestarse de forma implícita dentro de la elección de una preferencia curricular. Esta preferencia puede ser influenciada de forma implícita. Dichas preferencias implícitas en lo que

se refiere a preferencias curriculares no ha sido explorada desde la perspectiva educativa, en donde el mecanismo de sesgo debe estar influenciado por factores internos y externos de relevancia cognitiva emocional. La presente investigación tiene como uno de sus intereses principales el explorar como dicho mecanismo de sesgo funciona en los estudiantes de nivel medio superior.

1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Al parecer el proceso de codificación emocional de eventos que circundan a un individuo posee características flexibles solamente en ciertas circunstancias. Por ejemplo, un postulado central del procesamiento cognitivo emocional es que existen evaluaciones automáticas reactivas a estímulos aversivos no modificables por experiencia. Este es el caso de cuando se considera un elemento peligroso como el observar una víbora aproximándose, lo cual activa una respuesta de supervivencia basada en el miedo que no está sujeta a un análisis sofisticado, sino más bien a un procesamiento de muy bajo nivel y que siempre somete al individuo a una conducta inmediata como es la evasión, la pelea o el congelarse ante una situación de miedo (LeDoux, Iwata, Cicheti, y Reiss, 1988; LeDoux, 1995, 1999; Leventhall, y Scherer, 1987). Este procesamiento de bajo nivel, no es sin embargo exclusivo del procesamiento automático de información emocional ya que al parecer la valencia que se le atribuye a un evento puede ser modificada siempre y cuando el evento no sea considerado como un elemento de supervivencia. Así, Mush y Klauer (2003) señalan que muchas reacciones aversivas a eventos de olor son condicionables y dependen de la experiencia del individuo. Interesante a este respecto es que algunos olores son condicionables para la mujeres pero no para los hombres por que al parecer tienen una validez ecológica dependiendo del género. Por ejemplo, olores relacionados al inmuno-tipo de una potencial pareja son de extrema relevancia para la selección de un compañero adecuado en el caso de la mujer y esta preferencia no es en si condicionable. Este no es el caso para el género masculino en donde la valencia

que el olor de una potencial pareja ocasiona depende de una experiencia o condición contextual. Por otra parte, actividades consideradas netamente masculinas son evaluadas diferencialmente en términos de valencia dependiendo del género. De aquí actividades bruscas, de demanda física extrema o de violencia sean evaluados de forma positiva por hombres y negativo por mujeres. Desde una perspectiva cognitiva el hecho de que una evaluación positiva o negativa dependa de un aprendizaje implica la posibilidad de que esquemas de conocimiento en memoria a largo plazo influyan en un mecanismo de sesgo, esto es el arquetipo o creencia que se tiene sobre un evento depende en mucho del significado que resulta de la organización de la información de la memoria (Barnes-Holmes, Staunton, Barnes-Holmes, Whelan, Steward, Commins, Walsh, Smeets, y Dymond, 2004). Este tipo de evaluaciones por esquemas se asumen que son inmediatas y de bajo nivel cognitivo, ya que procesos de razonamiento son meditados y se reacciona de acuerdo al esquema. En el caso en donde existe mas elaboración cognitiva para elaborar una evaluación se asumen entran procesos de razonamiento y rastreo de información externa como claves a la emisión de un juicio con cierta valencia. En general, una actitud positiva o negativa responde a una arquitectura cognitiva de procesamiento automático o controlado que siguen principios de comportamiento humano de información. Un ejemplo de esto es el modelo de Scherer que se muestra en la Figura 1.1.1.

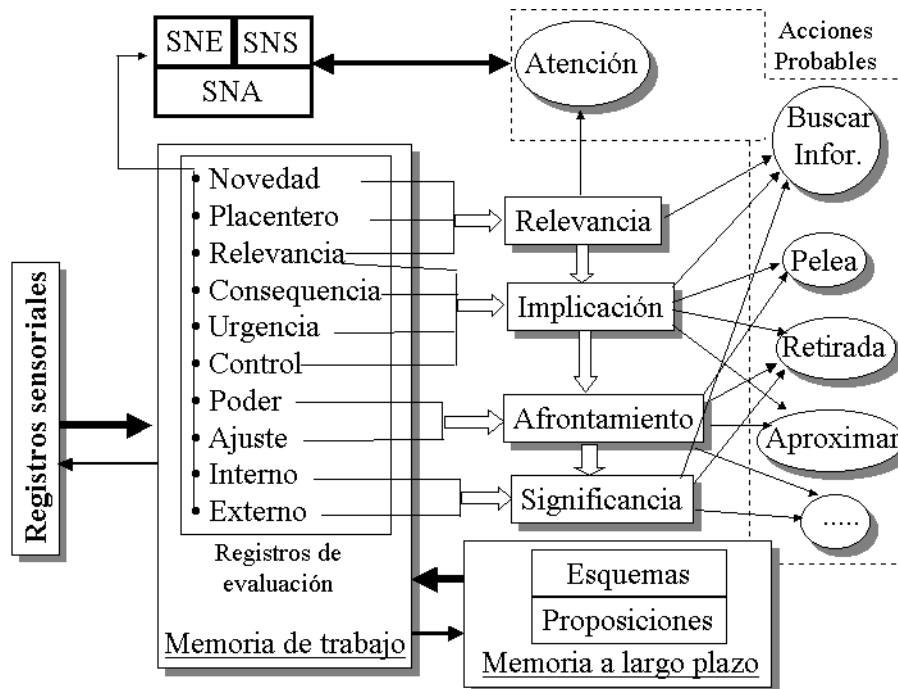


Figura 1.1.1. Se ilustra la arquitectura cognitiva desde un punto de vista del PHI el análisis emocional reactivo. Un evento es evaluado por sus atributos señalados en Memoria a Corto Plazo (MCP) y dichos indicadores son contextualizados por esquemas en la memoria a largo plazo que indican el valor emocional y el tipo de reacción estereotípico a dichos registros en MCP.

En este tipo de modelos es necesario especificar la forma en como mecanismos cognitivos intervienen dentro del procesamiento de una evaluación emocional. Por ejemplo, se asume que en la memoria de trabajo o a corto plazo existen una serie de registros de evaluación emocional que se procesan en paralelo y que siempre se debe procesar para poder emitir un juicio o una evaluación. Dicha evaluación siempre conlleva a una acción. Esto es una

evaluación reactiva en la que por ejemplo si algo se considera de relevancia analiza si el evento es novedoso y placentero y si no que posible consecuencia podría tener el suceso o evento lo cual a su vez si tiene una implicación aversiva puede desencadenar conductas de pelea , de retirada o de aproximación. Por otra parte si el evento es controlable y no tiene consecuencias aversivas pero requiere de inmediata atención la persona busca una estrategia de afrontamiento para que lo que resulte de su análisis pueda tener un significado interno o externo al individuo. De relevancia es el hecho que esquemas emocionales, creencias y guiones de conducta que se almacenas en memoria a largo plazo dado la experiencia ante un evento, estos puedan ser usados como un recurso inmediato que no necesariamente dependa de un análisis superior. Por ejemplo, supongamos que una persona que esta tratando de decidir su posición ante un posible aborto. Una reacción inmediata negativa y de rechazo puede ser emitida dado que existe un esquema emocional o creencia que es usado para contestar de forma automática y que se basa en el valor de la preservación de la vida. Pero si se considera que la decisión de abortar es de vida o muerte y que hay atenuantes que contravienen una reacción estereotípica como lo seria el caso de una mujer que va a ser asesinada por tener un hijo de un enemigo entonces es posible que juicios mas sofisticados que incluyen la aplicación y la forma de afrontamiento sean necesarios mas halla de una reacción de esquema para que la persona pueda afrontar de forma exitoso su supervivencia.

De relevancia entonces es la participación de varias estructuras cognitivas así como procesos de evaluación para la toma de una actitud y la asignación de

un sesgo de una valencia a un evento significativo. Desde esta perspectiva se asume que muchas actitudes o posiciones personales que tenemos hacia ciertos eventos se activa de forma automática y no consciente (Berridge y Winkielman, 2003; Klauer, Eder, Greenwald y Abrams, 2005).

Dado lo anterior, la actitud escolar puede ser influenciada por todo un mecanismo automático que incluyen esquemas, creencias y procesos de razonamiento que influyen la asignación de un sesgo de valencia a un evento académico. En otras palabras, la actitud puede irse modificando dado la experiencia del contexto escolar, las expectativas o rompimiento de las mismas lo que puede llevar a cambios en el sesgo dado un aprendizaje o experiencia. Desde una perspectiva longitudinal en la formación de un estudiante en un ambiente escolar lo anterior reflejaría un cambio de perspectiva sobre lo que le gusta estudiar y si se encuentran en una dirección académica correcta. La forma en como la actitud o el juicio de valor cambia a través de una experiencia escolar es en si el principal interés de la presente investigación y que se asume puede ser medida de forma implícita sin necesidad de depender sobre la opinión o percepción consciente de un estudiante. Este interés se expresa de forma mas precisa a través de la siguiente pregunta de investigación:

¿La actitud implícita inicial que un estudiante tiene a inicios de un contenido curricular es diferente dependiendo de su formación académica en una carrera técnica?

Desde un punto de vista cognitivo es bien sabido que el humano procesa una gran cantidad de información fuera del control consciente (Kihlstrom, 1999; Lachman, Lachman y Butterflight 1979; Solso, 1997). Inicialmente se hablaba de un procesamiento controlado y un procesamiento automático en donde procesos atentos o estrategias conscientes eran relacionados al control voluntario de la información mientras que procesos no conscientes eran relacionados a actividad cognitiva automática (Metcalf y Shimamura, 1994). A diferencia de la aproximación psicoanalítica al análisis inconsciente de la vida mental de un individuo, la aproximación cognitiva implemento una serie de técnicas experimentales que permitían identificar y determinar arquitectura cognitiva que guía la vida mental del individuo (Marcel, 1980, 1983 a, 1983 b; Greenwald, Draine y Abrams, 1996; Greenwald, Gonzalez, Guthrie y Harris, 1996; Greenwald y Abrams, 2002; Greenwald, Arbrams, Nacche y Dehaene, 2003). Este no es el caso del psicoanálisis en donde la actividad mental inconsciente era definida desde la teoría y no desde la evidencia empírica.

De esta forma técnicas experimentales para determinar procesos no conscientes emergieron para especificar procesos de memoria implícita, actitudes implícitas, y procesos de evaluación implícito en donde actividad cognitiva no consciente eran la base de esta conducta automática y que se asume fuera del control voluntario de una persona (Kihlstrom, Mulvaney, Tobias, y Tobis, 2000). Esto es de relevancia dado que evolutivamente la consciencia fue un factor mental que llevo al último de la evolución de nuestra arquitectura cognitiva y mucho de nuestra vida mental esta fuera de esa capacidad consciente. En particular existe

evidencia experimental que señala que en términos de emitir juicios de valor, tomar decisiones o realizar conductas dirigidas a metas, los individuos están sujetos a una tendencia o favoritismo que no depende necesariamente de estrategias conscientes o explícitas del individuo que las emite si no de aspectos no controlados o implícitos regulados por estereotipos o creencias y actitudes de la persona (Greenwald y Banaji, 1995).

De relevancia a este aspecto, es de tratar de determinar que tan estructurados y organizados son los estereotipos que se consideran son de uso implícito en la elaboración de una actitud. Esto es, existen esquemas de conocimiento de la memoria que son más flexibles que otros. Por ejemplo, el auto-esquema tiende a almacenar mucha información sobre uno mismo y tiene la propiedad de no ser sólido, es general y ambiguo y cambiante dependiendo del contexto. Desde esta perspectiva entonces un estereotipo o una creencia pueden ser flexibles y no tan sólidos con una estructura de conocimiento que impone organización de información. Esto explicaría por que ciertas actitudes implícitas pueden ser cambiantes dependiendo del contexto y del aprendizaje de un individuo.

De interés a la presente investigación es el saber si el estereotipo o creencia que influye en una actitud implícita hacia un contenido curricular cambia según las experiencias académicas que un individuo va teniendo en la obtención de un grado académico. Identificar lo anterior permite contribuir al esclarecimiento

de la forma de cómo diferentes estereotipos o esquemas de conocimiento sobre un evento influyen en una actitud implícita.

Desde la teoría de “tendencias implícitas” una actitud implícita sugiere la evaluación de un evento como perteneciendo a una valencia de bueno o malo o de positivo y negativo (Much y Klauer; 2003), mientras que procesos de evaluación en donde se emite un juicio de valor que no depende de la valencia del evento están basadas en un aspecto o atributo de un estereotipo. Uno de los grandes vacíos teóricos dentro de las teorías de asociación implícita es como las estructuras de conocimiento que forman un estereotipo se relacionan a la consistencia de una actitud a través del tiempo (Barnes-Holmes, Staunton, Barnes-Holmes, Whelan, Steward, Commins, Walsh, Smeets, y Dymond., 2004). Es en este sentido que en la sección de método se presentan diseños de los que sus resultados pretenden contribuir al estudio de la flexibilidad del estereotipo que influye en la actitud implícita hacia un contenido curricular.

1. 2. OBJETIVOS

Objetivo general:

Determinar si la actitud que un estudiante tiene hacia un contenido curricular es diferente dependiendo del semestre en el que se encuentra en la carrera técnica que eligió para su formación académica.

Objetivos particulares:

- a) Identificar si existen diferencias en las actitudes de los estudiantes de los diferentes semestres para sus respectivos currículos escolares de la preparatoria técnica.

- b) Identificar si en unas carreras técnicas los cambios en actitudes son mas marcados que en otras.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

A continuación se procede a desglosar una serie de temas relacionados a la asociación implícita. Primero se hará una breve introducción a la Teoría de Atribución que se relaciona a la actitud humana. Por otra parte se presenta una descripción de cómo la teoría de esquema social puede relacionarse a una atribución y manifestarse de forma implícita en la actitud que tiene un individuo en relación a su contexto. Todo lo anterior tiene el propósito de ir señalando indicadores y variables que son relevantes para identificar conducta implícita.

En el conocimiento social, existen dos aspectos claves, por una parte el conocimiento del medio y los procedimientos a través de los cuales se da la relación entre ese medio y el conocimiento del mismo. A este respecto, encontramos que el estudio de cómo las personas hacen inferencias a partir de información obtenida en el ambiente social es uno de los ejes centrales de la cognición social (Fiske & Taylor, 1991). Este interés es debido a que las personas al estar en contacto con su ambiente social se forman una idea de si mismos y también tienden a categorizar el ambiente de tal forma que sea más fácil la relación con el mismo. Por ejemplo, los individuos categorizan a las personas o a los grupos en base a las primeras impresiones obtenidas y con ellas forman teorías acerca de la personalidad de los otros, que son confirmadas a través de observar aquellos aspectos que encajan en dicha clasificación (Rodrigues, Assmar y Jablonski, 2004). En este sentido la cognición social se refiere al estudio de los

procesos, tendencias y esquemas sociales que influyen la forma en como las personas perciben e interpretan su medio (Rodrigues, Assmar y Jablonski, 2004).

Fiske y Taylor (1991), definen cognición social como el estudio de cómo las personas hacen inferencias a partir de información obtenida en el ambiente social. Al entrar en contacto con el ambiente social que nos rodea, percibimos a otras personas, nos relacionamos con miembros de diferentes grupos e interactuamos con estas personas y grupos.

La cognición social se refiere al proceso cognitivo por el cual somos influidos por tendencias, esquemas sociales y heurística (Rodrigues, Assmar y Jablonski, 2004).

En el contacto con el ambiente social que nos rodea nos formamos una idea de nosotros mismos y tendemos a categorizar nuestro ambiente de tal forma que hacemos más fácil la relación con dicho ambiente. Así, llegamos a clasificar a personas y grupos y discriminamos en base al sexo o la edad; utilizando las primeras impresiones que obtenemos acerca de una persona, y formamos una teoría acerca de su personalidad, que hará que aceptemos aquello que lo confirme y rechacemos todo aquello que lo contradiga (Rodrigues, Assmar y Jablonski, 2004).

2.1. ATRIBUCIONES CAUSALES: UN ENFOQUE COGNITIVO.

Desde hace algunas décadas, la cognición social ha sido enfoque dominante de la psicología social la cual se ocupa de las percepciones y creencias de las personas con respecto a el ambiente que les rodea (Álvaro y Garrido, 2004). De hecho un objeto de estudio relevante a la cognición social es la exploración de como las personas explican su conducta y la de los demás, y los efectos de todos los procesos en el pensamiento.

Una de las teorías que se integran como parte importante, por no decir elemental en el área de Cognición Social, son las Teorías de Atribución, algunas de las cuales serán señaladas a continuación.

A diferencia de la Teoría Atribucional la cual es una teorías acerca de dominios particulares, tales como el logro, la conducta, etc., y aplica los principios de la teoría de la atribución para generar predicciones de cómo las personas responden o se comportan en casos particulares, las Teorías de Atribución, se comportan bajo casos generales (Fiske y Taylor, 2006).

Una definición de la teoría de atribución seria la siguiente; se le conoce como Teoría de la Atribución a la teoría sobre la forma en que las personas explican el comportamiento de los demás; por ejemplo, al imputarlo a una disposición interna (rasgos , motivos y actitudes permanentes) o situaciones externa (Myers, 2005).

La teoría de la atribución trata de los distintos modos de explicar el comportamiento social de sus atribuciones causales y de aquellas explicaciones que se basan en el sentido común (Hewstone, 1992).

Para la teoría de la atribución existen varios factores psicológicos que se consideran relevantes en los procesos inferenciales. Por ejemplo, la motivación tiene que ver con la forma de interpretar cuál es el lugar en el que hay que situar el control o influjo sobre el comportamiento, unos piensan que está en ellas mismas, otros lo atribuyen a situaciones externas, ajenas a su persona (lugar de control) (Rodrigues, Assmar y Jablonski, 2004).

La motivación tiene que ver con las inferencias que cada uno hace para explicar su conducta o la de los demás en función de a qué o a quién atribuyan la causa de la conducta (lugar de la causalidad) a esto se le llama atribución causal (Morales y Moya 1995).

En general, el eje central de estas teorías de atribución es el de explicar el proceso por el cual, el individuo construye sus inferencias causales sobre el medio y cómo constituyen mecanismos cognitivos para la comprensión del comportamiento.

Lo anterior es esencial dado que las personas necesitan entender lo que sucede a su alrededor, buscando sus causas, controlando cognitivamente su entorno. Este mecanismo ha sido considerado pieza clave en la elicitación del sentido de bienestar de las personas.

Fritz Heider, considerado como el creador de la de la Teoría de Atribución (Myers, 2005; Galvanovskis, 2005) afirma que el hombre, por naturaleza tiene la necesidad de atribuirle causa a los fenómenos que observa, esto con la finalidad de vivir en un mundo relativamente estable. Heider, menciona que el comportamiento depende más de cómo se perciben los acontecimientos que del acontecimiento en sí, y menciona que este proceso de atribución es el proceso por el cual el hombre capta la realidad para tratar de predecirla y controlarla.

Las explicaciones de las teorías de atribución se basan en reglas de inferencia de sentido común denominadas reglas de la psicología ingenua de la acción y en este aspecto Heider menciona que las acciones pueden derivar de causalidad personal o impersonal. Una persona puede llegar a percibir una acción como derivada en gran parte de las fuerzas personales (causalidad personal), a esto se le conoce comúnmente como la psicología del sentido común. La causalidad es, por lo tanto, una forma de organización cognitiva que surge cuando se percibe el mundo social, como compuesto por las personas y sus acciones (Garrido y Álvaro, 2007).

El sentido común incluye las imágenes y los lazos mentales que son utilizados y hablados por los individuos cuando intentan resolver problemas familiares o prever su desenlace (Moscovichi y Miles, 1986).

Lo que se denomina sentido común aparece en dos formas, en primer lugar, que en tanto el cuerpo de conocimiento producido de forma espontánea por los miembros de un grupo, basado en la tradición y el consenso. Y en segundo, en tanto que suma de imágenes mentales y de lazos de origen científico, consumidos y transformados para servir en la vida cotidiana. En este sentido, el sentido común es penetrado por la razón y sometido a la autoridad legítima de la ciencia (Moscovichi, 1994).

Las atribuciones causales son una de las formas más universales de análisis de la realidad, ya que cumplen funciones fundamentales en la motivación para la acción. Las personas buscan y realizan atribuciones causales en los más variados temas motivacionales, particularmente en las situaciones de fracasos inesperados, donde se elicitó con mayor probabilidad el pensamiento causal. Además, contiene un cuerpo de conocimientos y propuestas propio sobre las relaciones entre los antecedentes de un resultado y las consecuencias afectivas y conductuales del mismo (Manassero, García, Torrens, Vázquez y Ferrer, 2006).

Los individuos adquieren conocimiento reconociendo y seleccionando los elementos de información que les llegan del mundo exterior. Al intentar poner las cosas en orden y obtener una visión estable del mundo físico y social, cada individuo realiza inferencias que le permita atribuir causas a los efectos y hacer previsiones. A falta de información apropiada, numerosos son los que sucumben a los prejuicios y los errores sistemáticos (Moscovichi, 2002)

Las representaciones sociales que componen el sentido común y lo forman partiendo de las teorías y datos de la ciencia. Esto significa que las informaciones que recibe el hombre a través de ellos son modificados por las imágenes y los conceptos impuestos a los objetos y a los individuos. Cuando observamos a estos individuos y estos objetos. Les aplicamos las categorías de nuestro grupo social, los razonamos y los combinamos dentro de nuestro marco para hacerlos tales como los vemos (Moscovichi, y Miles, 1986).

Las causas de una conducta en particular, puede atribuirse al propio actor (atribución interna) o al entorno situacional (atribución externa). Estas atribuciones condicionan las relaciones interpersonales. Un ejemplo de esto podría ser que el profesor ha llegado tarde por que no le interesa la clase (atribución interna) o por problemas familiares (atribución externa) (Myer, 2005).

Jones y Davis en 1965, establecen la teoría de las “inferencias correspondientes”, con ello lo que pretendían era, establecer las inferencias (intenciones) de las causas de una acción, que nos llevaran a establecer características estables sobre el actor (quien realiza la acción). Esto se da a partir de características observadas. Este enfoque sobre las atribuciones, se encuentra afectado por un personalismo: las características que resultan ser positivas son atribuidas a características personales, mientras las negativas se atribuyen a factores ambientales (Rodrigues, Assmar, y Jablonski, 2004, Garrido, 2000, Morales, Reboloso y Moya, 1995). Se dice que una persona siempre es igual y nunca te imaginas que pudo haber sido de otra forma (Fiske y Taylor, 1996).

Para que se haga una inferencia correspondiente es necesaria la percepción de intención, es decir, que el actor realiza su conducta de forma no intencional, no podrá atribuirse a sus características personales. Para realizar estas inferencias, es necesario tener en cuenta efectos no comunes, expectativas sobre el actor y relevancia hedónica.

Jones y Davis, en esta Teoría de Inferencias Correspondientes, maneja tres puntos importantes, la primera, maneja los efectos no comunes de la acción, la cual consiste en cuanto menor sea el número de efectos no comunes a dos tipos de actividades, mayor la probabilidad de una inferencia correspondiente. La segunda, es la expectativa sobre el actor, consiste en la probabilidad de una inferencia correspondiente aumenta cuando el actor realiza conductas anti-normativas o poco deseables, por ejemplo, que el presidente de la república llegara borracho a una conferencia. Y por último, la relevancia hedónica, esto es si existe cuando la conducta del actor tiene consecuencias ya sean positivas o negativas, para el observador (Rodríguez, Assmar, y Jablonski, 2004; Garrido, 2000; Morales, Reboloso y Moya, 1995; Fiske y Taylor, 1996).

Kelley en 1967, propone un modelo de covariación, según el cual, 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) consenso: 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 (Garay, Iñiguez y Martínez, 2003).

Según este modelo, nos menciona que no se puede inferir de la nada y que no se debe a una sola causa, dependiendo de la presencia o ausencia de cada factor, la explicación causal se atribuye distintamente: o a la persona (alta consistencia, baja distintividad y consenso); o a las circunstancias (baja consistencia, alta distintividad y baja consenso); o sobre el objeto (alta consistencia, alta distintividad y alta consenso). El modelo de covariación es utilizado cuando las personas tienen acceso a múltiples ejemplos de eventos similares (Fiske y Taylor, 1996; Garrido, 2000; Morales, Reboloso y Moya, 1995) .

El hombre es como un científico que a través de varias observaciones analiza las covariaciones para realizar atribuciones. Kelley, establece que las personas tienen métodos para inferir causalidad, los cuales serían modelos de covariación, el cual es utilizado cuando las personas tienen acceso a múltiples ejemplos de eventos similares. Los esquemas causales son utilizados para casos en los cuales la información es limitada a un solo evento. Estos esquemas son una concepción general de la persona acerca de ciertas clases de causas que interactúan para producir una clase específica de eventos, estos esquemas se van formando a partir de los eventos por los que pasamos y por ejemplo esto nos ayuda a guardar la información para tener ciertas expectativas de alguien (Fiske y Taylor, 1996, Martínez y Moreno, 1995).

Por otra parte, Jones y Nisbett, en 1972 introducen las diferencias de actor y observador, la cual establece que las heteroatribuciones tienden a ser internas, mientras que las autoatribuciones tienden a ser externas (Morales, et al., 1995, Knobe y Malle, 2002).

Weiner, por su parte, introduce su teoría de atribución en 1986, la cual se interesa por las funciones motivacionales que cumplen las atribuciones, fundamentalmente las atribuciones de éxito y fracaso (Manassero, García, Torrens, Vázquez y Ferrer, 2006).

Existen tres dimensiones para clasificar las atribuciones, en primer lugar encontramos el locus (localización), que es el lugar donde se ubica la causa, que pueden ser internas y externas donde lo interno tiene que ver con la persona como la habilidad y el esfuerzo y lo externo el ambiente, como la suerte y dificultad. La segunda dimensión es la estabilidad, la cual se refiere a la naturaleza temporal de la causa que puede ser estable (como la habilidad) o inestable (esfuerzo, suerte). Y por último, el factor de control que es la capacidad del individuo para influir o controlar la causa y este puede ser controlable (esfuerzo) e incontrolable (suerte) (Garrido, 2000; Álvaro y Garrido, 2004). De acuerdo con la teoría de Weiner, se potencia la motivación cuando el fracaso se atribuye a causas internas, inestables, y controlables.

Las teorías sobre atribución contaron con una gran difusión en la década de los setenta, donde se cuentan miles de publicaciones sobre el tema, teniendo un gran impacto sobre numerosos autores que revisarán sus planteamientos para orientarlos hacia corrientes atribucionistas, es el caso de teóricos como Seligman y su teoría de la indefensión aprendida; o incluso llega a calar en otras líneas teóricas como en la comparación social de Schachter, que llega a demostrar la importancia que tienen los estados emocionales atribuidos a los demás, para así conseguir que un individuo pueda definir sus propios estados emocionales (Ibáñez, 1990).

Aún así, podemos encontrar críticas a las teorías atribucionistas que no se pueden menospreciar (Collier, Minton y Reynolds, 1996). Estas buscan la base de la conducta en el propio individuo, sin tener en cuenta que el mismo individuo es también un producto social. Ignoran el contexto social, solo destacan los factores personales a la hora de atribuir una conducta. Y así podemos concluir con el hecho de que la atribución causal es meramente individual y aprendida por el contacto con el exterior y nos influye en la conducta de los individuos y la sociedad. Por esta razón, podemos asumir que el hombre tiene diferentes actitudes dependiendo del contexto en el cual se mueva, el conocimiento que tenga del medio y experiencias previas.

2.2. LA ESQUEMATA SOCIAL.

Los procesos inferenciales usados dentro de una atribución tienden a usar información social ya sea del contexto del individuo o de experiencia y conocimiento almacenado en la memoria a través de la vida. Dependiendo del tipo de atribución el acceso a contenidos sofisticados dentro de la memoria son mas necesitados. Es de relevancia entender que las atribuciones sin el uso de representaciones mentales sociales almacenadas en la memoria no podrían llevarse a cabo. Es necesario entonces introducir el concepto de un esquema como un proceso que participa en nuestras inferencias ya sea que estas inferencias sean manifestadas de forma explicita o implícitamente.

Dentro del sistema cognitivo, y la forma de almacenamiento y organización de información, la memoria forma parte elemental de ella. Atkinson y Siffrin presentan un modelo seminal basado sobre la noción que la memoria humana esta compuesta de almacenes o cajas de almacenamiento en donde la información es organizada y estructurada de acuerdo a principios de estructuración y organización semántica. En este modelo se mencionan tres tipos de almacenamiento: memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo (Solso, 1991).

En la memoria a largo plazo (MLP) podemos encontrar diferentes formas de organizar la información que ahí se almacena, como lo son modelos mentales, ejemplos, categorías, e ideas.

Por ejemplo, cuando tendemos a categorizar un evento dentro de una categoría se usan propiedades o atributos que permiten tipificar el evento como perteneciente a una clase específica a la que pertenece dicho evento (Solso, 1991).

Por su parte, las teorías de esquemas ayudan a explicar la codificación constructiva de la entrada y la reconstrucción de recuerdos almacenados. Las teorías de esquemas son interpretaciones de la organización de la información memoria, que sugieren que los intentos para encontrar sentido a las situaciones son guiados por conjuntos de conocimiento previamente relacionados (esquemas) que constituyen modelos que describen qué esperar de la situación, las relaciones entre sus elementos, etcétera.

Existen muchas formas de organizar la información y una de ellas es el categorizar, y para lograr categorizar un objeto este tiene que contener ciertos atributos que lo caracterizan. Una forma de categorización de información en la memoria son las redes semánticas de información, los cuales son tipos de esquemas de información para describir eventos más sofisticados, y utilizando estos esquemas de información, nos ayuda a describir eventos más sofisticados. La función elemental de estos esquemas, es ayudar a la decodificación de patrones significativos.

Visto desde un enfoque cognitivo, se tiene la necesidad de establecer y formar un entorno significativo en las percepciones de las personas. El aspecto central en la investigación de la cognición social, ha sido descubrir como las personas organizan y representan la información de sí mismo y de los demás, siendo los esquemas, las estructuras mentales en las cuales está representada la información social. Los psicólogos sociales utilizan el concepto de esquema, como una organización mental de la experiencia que influye en la forma en que la información es procesada y la forma en que la conducta es organizada (Moscovici, 2002).

Uno de los puntos importantes que tenemos que tomar en cuenta en la formación de estructuras de conocimiento general sobre información relevante de situaciones y acontecimientos específicos son los esquemas que son marcos mentales que contienen una información relevante de situaciones o acciones específicas, las cuales una vez establecidas, nos ayudan a interpretar estas situaciones y lo que pasa en ellas (Baron y Byrne, 1998, 2002).

Al procesar la información recibida del entorno social o de las personas con las que estamos en contacto se llega a influir por los esquemas sociales. Los individuos poseen esquemas específicos para distintas áreas y según el contenido de la información , se puede hablar de esquemas sociales, esquemas sobre el yo y otros.

Los esquemas sociales son grupos organizados por creencias y sentimientos acerca de algún aspecto del mundo. Estos funcionan como plataformas mentales y proporcionan una estructura para la interpretación y la organización de las nuevas informaciones con que nos encontramos (Myers, 2005, Baron y Byrne, 1998, 2002). Para otros, los esquemas son las estructuras cognoscitivas en nuestra cabeza que organizan información en torno a temas o tópicos. Siendo así, podemos encontrar esquemas acerca de personas, de nosotros mismos, del comportamiento dominante en ciertos ambientes, de determinados grupos, o géneros (Aronson, Wilson, y Alkert, 1997)

Por ejemplo, las personas llegan a activar sus esquemas inmediatamente cuando se les presenta a una persona, llegan a activar esquemas relacionados con profesión, género, u otros aspectos vinculados con esa persona, ya que los esquemas son estructuras organizadas de conocimiento no solo exclusivo de las personas, sino también de asunto, objetos, etc., que utilizamos para entender el mundo que nos rodea. De hecho, somos selectivos en la búsqueda de atributos que nos unen a las primeras impresiones, tendemos a atribuir características positivas a las personas que nos agradaban o a quienes admiramos y negativa a aquellas a quien nos desagradan (Rodrigues, et al., 2004).

Los psicólogos sociales han aportado una gran cantidad de ejemplos del importante del papel que juegan los esquemas sociales en la interpretación que hacemos de los estímulos sociales que nos rodean.

En los estudios de Kelley de covariación, se manejan los esquemas causales, los cuales son una percepción sobre qué causas van asociadas con que efectos y como estos esquemas son adquiridos a través de la experiencia. Sus estudios confirman la tendencia que tenemos a categorizar las cosas y recurrir a estas categorizaciones en nuestros juicios y decisiones (Alvarado y Garrido 2007).

Dentro de los esquemas causales se encuentran información de causas **suficientes** múltiples, estas se aplican cuando están presentes diferentes causas que, por si solas, podrían haber desencadenado el efecto. Otro tipo de esquema causal es el esquema de causas **necesarias** múltiples, y se aplica cuando es necesaria la actuación de diferentes causas para que se produzca el efecto.

La información que encontramos dentro de la psicología social, es que tenemos muchas tendencias a actuar de acuerdo con nuestros esquemas sociales y esta manera de actuar muchas veces induce resultados compatibles con estos esquemas, reforzándolos.

Un científico británico llamado Frederic Bartlett. Llevaba a cabo investigaciones experimentales de la memoria. En sus artículos menciona que el sistema mnémico humano incluye la formación de estructuras abstractas o esquemas, que guían a la organización de la información que se percibe y la construcción de los recuerdos. Esta idea es el resultado de la interacción de las personas con el mundo y esto fue lo que llevo a Bartlett a dar otro enfoque psicosocial en el estudio de los procesos cognitivos. Dentro de las conclusiones

que manejo en sus investigaciones fue que los procesos cognitivos como la percepción y la memoria no solo son reproducciones del mundo sino que es un proceso de construcción con un significado, que hace de los recuerdos o las imágenes que observamos estar determinados por influencias sociales y culturales. Por esto, Bartlett menciona que los esquemas son estructuras de conocimiento que son transmitidas culturalmente y que nos ayuda a incorporar información nueva al conocimiento ya existente (Fernández, 2005; Garrido y Álvaro, 2007).

Por otra parte Álvaro y Garrido (2004) menciona dos fenómenos que acercan la propuesta de Bartlett a los planteamientos de la psicología social cultura. El primero esta constituido por los comportamientos en donde la influencia social no ejerce de forma directa, mediante la pertenencia a un grupo concreto, sino indirectamente a través de las creencias, tradiciones, costumbres, sentimientos e intuiciones característicos de una organización social. Y el segundo fenómeno es la convencionalización el cual es el proceso por el que un tipo de expresión introducido en un contexto nuevo es modificado por la influencia de las convenciones arraigadas en dicho contexto.

Bartlett define la convencionalización como uno de los motores del cambio social, puede tener lugar a través de diferentes procesos los cuales son la asimilación y la simplificación., en donde la asimilación se refiere al proceso mediante el elemento cultural nuevo será interpretado en el marco de las particularidades del grupo social del cual viene. Y la simplificación consiste en la

eliminación de todos aquellos elementos que son muy específicos del grupo cultural de procedencia; este no tiene lugar de forma inmediata, sino que se produce a lo largo del tiempo (Alvarado y Garrido, 2004; Morales, Reboloso y Moya, 1995)

Otros estudios que se han realizado en torno al comportamiento de las personas han encontrado una especie de profecía autorrealizadora, la cual es una secuencia de acción de los esquemas sociales. Se refiere a la presentación de un patrón de comportamiento guiada por los esquemas que hacen que las personas sean influidas por el y respondan de forma coherente.

También, la percepción social nos señala que al percibir a otra persona, tenemos la tendencia a formarnos una serie de impresiones entrelazadas y coherente acerca de estas personas en parte por las primeras impresiones que nos ha causado y en parte por las expectativas que nuestros esquemas nos proporcionan.

Los esquemas nos ayudan en lo que se le llama decodificación de patrones. Nasser (citado en Fiske, y Taylor, 1996; Stainton, 2003) encontró datos sensoriales que vienen de dos procesos diferentes, de Arriba hacia abajo (Top Down) y de abajo hacia arriba (Bottom-up processing). El procesamiento de Arriba hacia abajo, se deriva de información observada y que incluye factores de saliencia de la información, primacía, accesibilidad del esquema, control para el

logro de metas y estados emocionales asociados a un esquema social de la información tal y como lo señalan Kelley y otros. Esto se ilustra en la Figura 2.2.1.

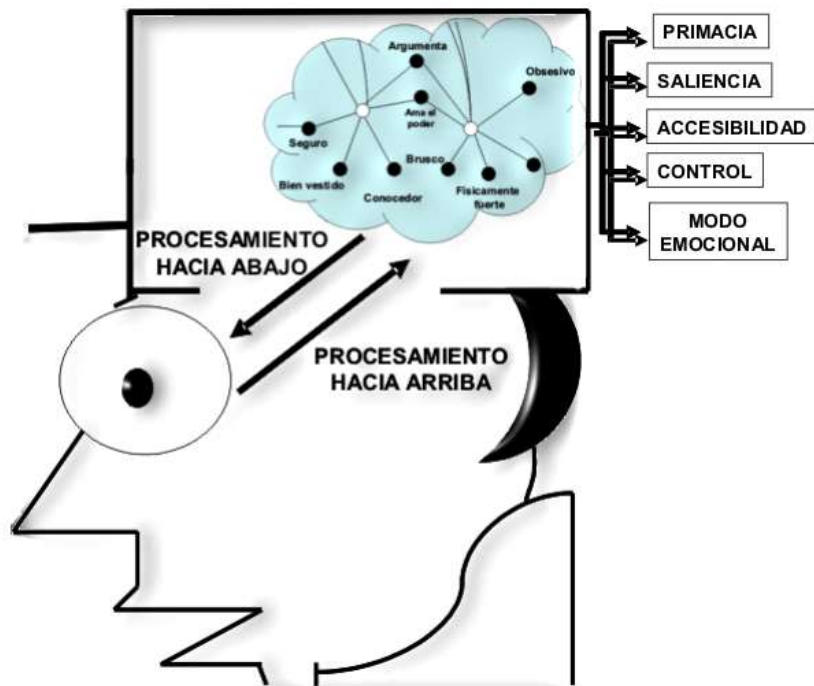


Figura 2.2.1. Un esquema social permite la codificación e interpretación de un evento a través de un análisis de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. La accesibilidad del esquema, saliencia de la información y el control de información para el logro de metas son factores esenciales para este propósito dual.

Como ya se habrá observado la esquemata social de un individuo esta compuesta de diferentes tipos de esquemas que son de relevancia central para el comportamiento social de una persona.

A este respecto también se ha enfatizado su utilidad para interactuar con otras personas como lo es el caso de tipificar a otro individuo. La Figura 2.2.2 describe de forma gráfica una posible organización conceptual categórica que tipifica a una persona extrovertida.

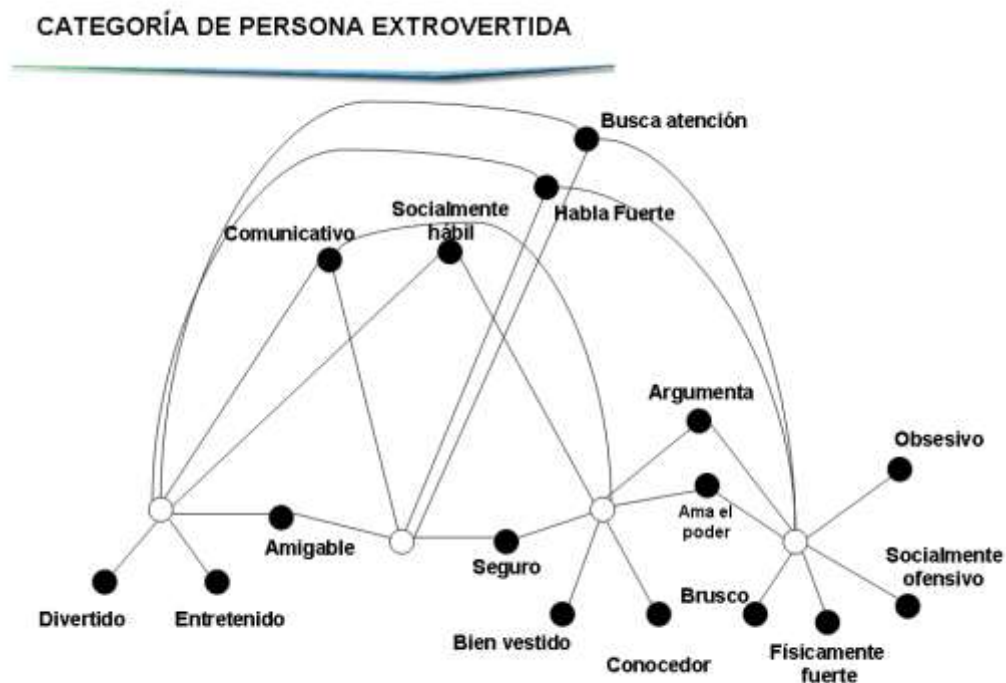


Figura 2.2.2 Los esquemas sociales contienen categorías conceptuales que permiten tipificar a diferentes personas. Se ilustra el caso de una persona extrovertida.

Un esquema de relevancia para un individuo es el auto-esquema. Aquí Markus en 1977 menciona que el concepto de esquema puede ser ampliado a la información acerca de uno mismo describiéndolos como: generalizaciones cognitivas sobre uno mismo, derivadas de la experiencia pasada, que organiza y guía el procesamiento de información relacionada con uno mismo y que está contenida en la experiencia social del individuo”. Estos esquemas funcionan como mecanismos selectivos que determinan qué información es atendida, cómo es estructurada, qué importancia se le asigna y qué sucede subsecuentemente. Mediante el proceso de identificación y almacenamiento de información relevante para nuestro autoconcepto y conducta social, los esquemas acerca del yo definen nuestro sentido de identidad jugando un rol fundamental en la personalidad y los procesos interpersonales (Markus , 1977, citado en Marqueza, 2006).

Los esquemas del yo, es decir, las percepciones de nosotros mismos afectan enormemente la forma en que procesamos la información social. Son creencias del yo que organizan y guían el procesamiento de información relevante para uno mismo (Brunel, Tietje y Greenwald, 2004). Este tipo de esquemas son considerados de los mas importante que tiene una persona. Estos siempre están activos y funcionando y tienen una gran dificultad para cambiarlos o modificarlos, si esto se lograra dar es por que se ha llegado a afectar fuertemente (Fiske y Tylor, 1996).

La Figura 2.2.3. ilustra una hipotética organización conceptual de tan importante esquema.

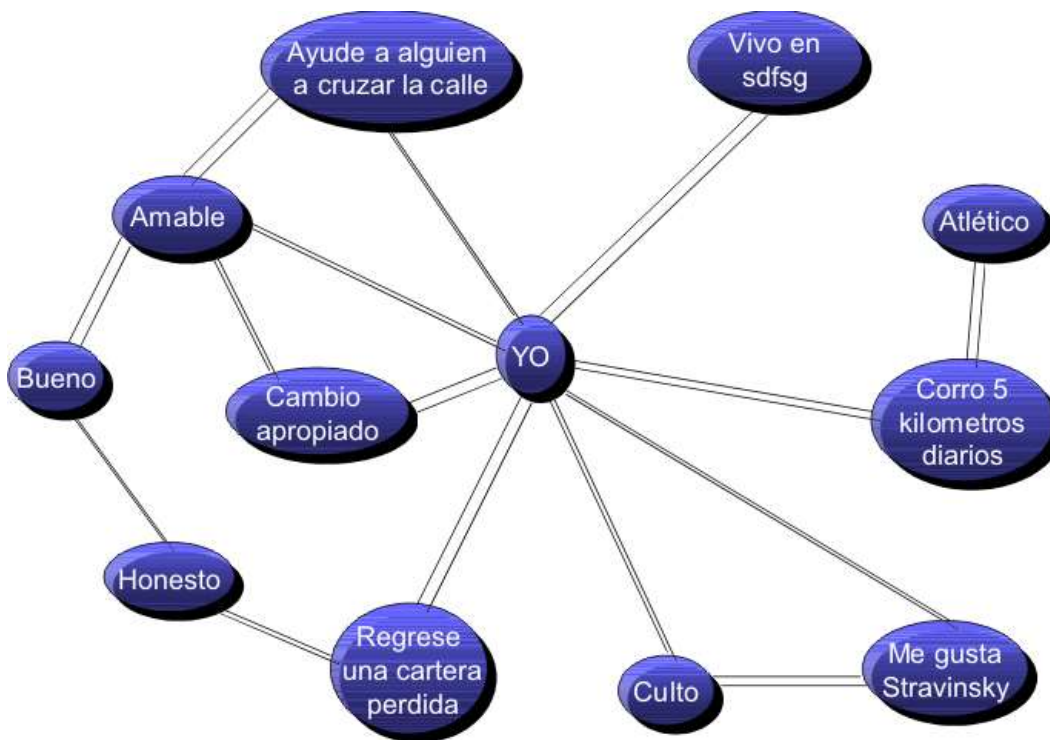


Figura 2.2.3. Un esquema central dentro de las representaciones sociales de un individuo es el auto-esquema que contiene información sobre el individuo y de cómo gira la organización semántica de otros eventos en torno a si mismo.

Otros tipos de esquemata son los esquemas de guión, los cuales son conjuntos de conocimientos y expectativas sobre la forma en la que determinadas personas se comportan en situaciones específicas. Son las actividades sociales que desempeñan las personas, grupos o instituciones sociales (como el rol del

abogado, o del hombre y la mujer o de cómo comportarse en un restaurante). El concepto de guión ha sido aplicado en situaciones en el que las personas tiene que generar expectativas sobre la sucesión de acontecimientos que van a tener lugar (Fiske y Taylor, 1991). Estos representan conocimientos abstractos, su nivel de activación es del todo o nada y representan unidades independientes (Morales, Reboloso, y Moya, 1995; Garrido y Álvaro, 2007).

En la mayoría de las ocasiones, los esquemas, guían la conducta del individuo en su relación con lo social, muchas veces guiando lo que el individuo espera aún cuando estas expectativas estuvieran injustificadas. Se considera además, que el vínculo de un individuo con otro, puede jugar un papel importante en la organización de la información sobre aquella persona. Como por ejemplo Fiske y Taylor (1996), nos hacen mención sobre los patrones de sustitución que ocurren cuando las personas confunden a una persona con otra, las personas tienden a confundir aquellos con quienes ellos comparten un mismo vínculo. A su vez las personas pueden con frecuencia representar su mundo social, en clasificaciones dependiendo de sus características, como los vínculos que ello tienen con otros. En la formación de estas clasificaciones influye de manera significativa la organización de la información del sí mismo. El sí mismo es un patrón constante de percepción a través del cual se organizan los procesos psicológicos

Los esquemas altamente estructurados son utilizados frecuentemente y se dice que es este tipo de esquema el que es más accesible en la memoria a largo plazo. Esto es así porque para incluir alta dimensionalidad en la estructura de un esquema es necesario activarlo de manera frecuente. Esta frecuencia de uso se denomina índice de accesibilidad y dicho valor varía de esquema a esquema y de persona a persona. Un ejemplo de un esquema altamente estructurado y de alta accesibilidad puede ser el caso de los esquemas morales en personas dedicadas a la religión como lo son los sacerdotes. De esta forma la accesibilidad de un esquema se relaciona a la congruencia sincrónica de este con la actividad social de un individuo (ver Figura 2.2.4).



Figura 2.2.4.. Un esquema social que posee alta dimensionalidad tiende a ser altamente accesible y estructurado.

Puesto en otros términos, el índice de accesibilidad que un esquema posee lo tipifica como un facilitador de conducta social. Esta facilitación de una organización conceptual a una conducta social difiere del fenómeno de facilitación semántica en donde la relación semántica de un solo concepto o una categoría de conceptos facilita el reconocimiento de otro concepto (McNamara, 2005). La accesibilidad de un esquema también es diferente del fenómeno de facilitación afectiva en donde el contexto emocional de una organización conceptual afecta el reconocimiento de otro contexto emocional (Musch, y Klauer, 2003; Fazio, Sanbonmatsu, Powell y Kardes, 1986; Fazio, 1995). La accesibilidad actúa más bien como una influencia dinámica de todo un esquema de información sobre el procesamiento cognitivo y su consecuencia conductual.

Esta influencia de esquemata puede ser automática pre-consciente, controlada y consciente o automática post-consciente. Estas modalidades de procesamiento de información se ilustran en la Figura 2.2.5.

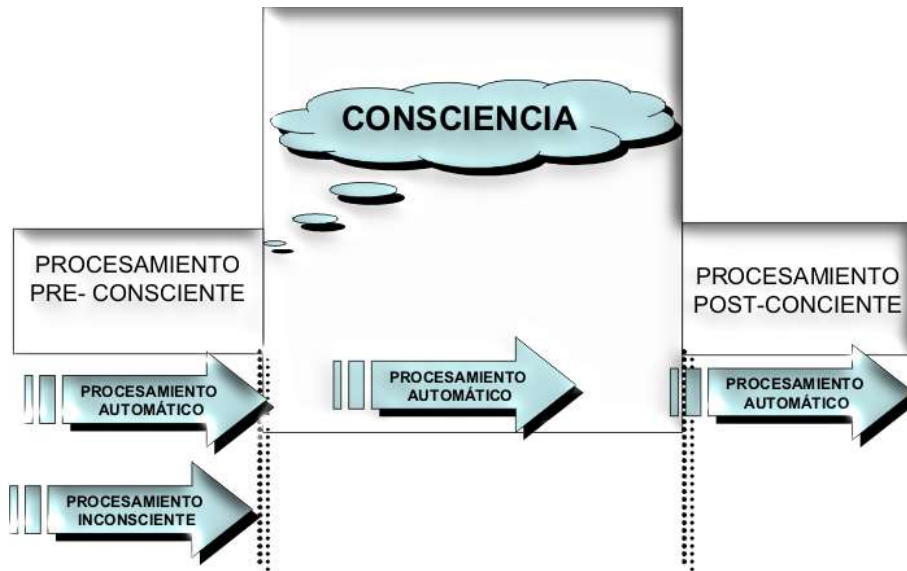


Figura 2.2.5. El procesamiento pre-consciente automático impide control consciente sobre el procesamiento de la información mientras que el procesamiento inconsciente automático no permite ningún registro consciente de la información. El procesamiento automático post-consciente y consciente permiten registros de experiencia consciente en el individuo.

Para concluir sobre la temática de la influencia de un esquema sobre el funcionamiento cognitivo social de un individuo es necesario enfatizar el impacto que un esquema de información ejerce de forma implícita (no consciente) en la conducta post-consciente de una persona. Describiremos esto a continuación dentro del contexto de la actitud humana.

2. 3. ACTITUDES Y ESQUEMAS.

La actitud ha sido desde los orígenes de la psicología social uno de los conceptos estelares de la disciplina, si bien su conceptualización ha ido variando a lo largo de prácticamente los últimos 80 años. Básicamente se estudia porque se le supone que es predictor de la conducta, cuyo cambio puede producir, a su vez, cambios en las conductas.

Olson (1993) nos da como definición de actitud el reconocimiento de la naturaleza evaluativo del proceso que conlleva a una actitud. Por su parte, Eagly y Chaiken (1993) también tienen su definición, para estos autores, la actitud es una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación de una entidad particular de algún modo favorable o desfavorable.

Existen en la actualidad, muchas definiciones de actitud. Allport (citado en Banaji, 2001 y Rodrigues, et al. 2002) nos resume los elementos esenciales de las actitudes sociales, las cuales se pueden resumir en la siguiente definición: la actitud social, es una organización duradera de creencias y cognición general, dotada de carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.

Un ejemplo de esto sería el comprar un producto por nuestra actitud positiva hacia el producto, o dejar de fumar por nuestra actitud negativa hacia el tabaco. Si llegamos a cambiar las actitudes, cambiamos las conductas.

La actitud se le ha encontrado relación con muchos otros conceptos, como lo serían las categorías, las cuales ayudan al individuo a organizar y simplificar el mundo y el proceso de categorización tiene un sentido funcional desde el punto de vista de la economía mental considerando cada pieza de información como única requiriendo una capacidad cognitiva ilimitada e improbable.

Los esquemas de creencias, actúan como determinantes inmediatas de la actitud de una persona hacia un determinado objeto (Andersen, Moskowitz, Blair y Nosek, 2007).

Cuando la mayoría de las creencias asocian al objeto con atributos favorables, se forma una actitud positiva pero cuando predominan las creencias desfavorables, la actitud resultante sería negativa. Por lo tanto la relación entre actitud y creencias indican que las personas asocian sus creencias en los objetos actitudinales a ser evaluados. Y los valores los cuales se ordenan entre sí en jerarquía de importancia sirven como criterio de lo deseable, son menos numerosos y son más centrales para la personalidad. Los valores podrían ser concebidos como actitudes hacia estados meta-abstractos en la experiencia humana (Schwartz, 1995).

En los años 20, William Thomas junto a Florian Znaniecki introducen el concepto de actitud, y definieron a la actitud como El proceso de conciencia individual que determina la actividad posible o real del individuo en el mundo social (Morales, 1995; Guarrido y Álvaro, 2007).

La actitud es contemplada como un proceso de conciencia individual, pero es la contraparte de los valores sociales. A través de ellas, la persona plasma los valores sociales compartidos.

Newcomb en 1943 demostró la importancia de los grupos de referencia en la formación y cambio de actitudes. Newcomb estudió a los estudiantes de una institución de enseñanza superior. Su objetivo principal consistía en estudiar la variabilidad en la conducta y las actitudes de los estudiantes en función del ambiente escolar. Este ambiente tiene relación con la ubicación de la universidad y con los maestros. En esta institución la atmósfera era simpatizante al Partido Liberal y simpatizante del presidente Roosevelt, pero la ciudad en la que se encontraba se caracterizaba por ser partidario del Partido Conservador. Newcomb fijo su objetivo a el estudio de las actitudes de los estudiantes con relación a asuntos públicos. Las dos atmósferas políticas constituían una fuente de conflicto para los estudiantes. Lo que Newcomb encontró fue que según el predominio de un grupo y otro, las actitudes de los estudiantes se modificaban o permanecían como estaban. Este estudio demuestra el papel que juega los cuerpos de referencia en la formación y modificación de las actitudes. Por otra parte, Richard Centers en 1949 baso su investigación en las actitudes de las personas y los

valores. Centers encontró la importancia del factor de clase social para la formación de actitudes valoradas y compartidas por los miembros de su clase. Ambos se concentraron en aspectos sociales capaces de modificar o formar actitudes (Rodrigues, et al., 2004).

Wilson citado por Myers en su libro psicología social (2005) nos dice que los procesos mentales que controlan nuestro comportamiento social son diferentes de aquellos con los que explicamos. Por lo tanto, nuestros argumentos racionales pueden omitir las actitudes ocultas que realmente dirigen nuestra conducta. En los experimentos de Wilson se encontró que las actitudes expresadas hacia las cosas o hacia las personas solían predecir bastante bien el comportamiento posterior. Pero, si primero le pedían a sus participantes que analizaran la situación perdía su validez.

Gordon Allport (1935) se refiere al concepto de actitud como un estado mental y neurológico de predisposición, mediante la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica en la respuesta de los individuos en todos los objetos y situaciones en los que se relaciona. Desaparece el nexo de unión individuo-sociedad, convirtiéndose en un concepto fundamentalmente individual (Banaji, 2001; Guarrido y Álvaro, 2007).

En general, la actitud puede entenderse como una predisposición aprendida sobre cómo responder de una manera consistentemente favorable o desfavorable a un objeto. Tienen un fuerte componente evaluativo o afectivo (atracción o

rechazo), pero también constan de componentes cognitivos (creencias) y conductuales (intenciones hacia la acción). De hecho, cabe mencionar que existe cierto debate sobre si el concepto de actitud es tridimensional (cognitivo, afectivo y conductual) o unidimensional (afectivo/evaluativo) (Alvaro y Garrido, 2004).

Eagly y Chaiken en 1998, (citado por Banaji, 2001) definen a la actitud como una tendencia psicológica que se expresa a través de la evaluación de una entidad particular (objeto de actitud) con algún grado de atracción o rechazo.

Es un estado interno de la persona con una duración variable. No es observable, sino que ha de ser inferida a partir de respuestas observables. Estas respuestas son evaluativas y aparecen asociadas a un estímulo. Se dice que una respuesta es evaluativa si expresa aprobación o desaprobación, acercamiento o rechazo, agrado o desagrado. También se menciona que el objeto de actitud puede ser abstracto, por ejemplo al referirnos a lo individual o colectivo, esto es que aunque podamos tener cierta tendencia hacia las fresas, la actitud no se desarrolla hasta que se produce el encuentro con este objeto de actitud (en este caso las fresas). Este encuentro no es necesariamente directo y personal.

Eagly y Chaiken relacionan la actitud con otros conceptos afines como por ejemplo Actitudes hacia uno mismo = autoestima o actitudes hacia objetivos abstractos = valores.

Eagly y Chaiken, señalaron que si bien lo que caracteriza a la actitud es su carácter evaluativo, la actitud se expresa por vías diferentes que si bien relacionadas no siempre operan al unísono. Y el simple hecho de que las actitudes sean actitudes sobre algo permite diferenciarlas de las tendencias biológicas.

Existen relación en los diferentes componentes de la actitud que serian el aspecto afectivo, conductual y cognitivo o el anteriormente mencionado modelo tridimensional.

El concepto de actitud es probablemente un concepto más distintivo e indispensable en la psicología social americana contemporánea. Estas se basan en tres componentes, el componente cognitivo, el afectivo y el conductual (Rodrigues, et al., 2004).

Aspecto cognitivo: Son las creencias o asociaciones entre el objeto de actitud y los atributos que se le adscriben. Estas creencias se expresan en términos evaluativos (positivo-negativo) si bien pueden ser neutras.

Aspecto afectivo: Son los sentimientos, estados de ánimo y emociones que despierta el objeto y surge de experiencias intensas, positivas o negativas, con el objeto de actitud.

Aspecto conductual: Son las disposiciones o intenciones hacia el objeto, así como las acciones dirigidas a él. Surgen de la implicación conductual con el objeto.

El Modelo jerárquico de Rosenberg y Hovland (1969, citado por Llorens, Beas y Cifre, 2007) los tres componentes pueden considerarse como subconjuntos de un concepto más general que sería la actitud.

En este modelo Rosenberg y Hovland nos dice que los elementos que forman cada componente estarán bastante relacionados entre sí, mientras que los componentes entre sí también lo estarán, pero en menor medida. Las creencias, los afectos y las conductas serán muy consistentes entre sí.

Las actitudes como sabemos de antemano no se pueden observar, por lo que debemos inferirlas a partir de diferentes indicadores. Estos indicadores pueden ser directos o indirectos. Los directos, tienen que ver con la evaluación directa de algunos de los elementos que componen la actitud. Y los indirectos, llegan a suponer una aproximación indirecta a alguno de estos elementos.

Otra forma de medición de las actitudes es la Escala de Thurstone, la cual Thurstone en 1929, publica en artículo que las actitudes se pueden medir. Esto impulsó de manera notable el estudio de las actitudes que, de esta manera, podían ser tratadas científicamente.

La actitud se trata como un continuo que puede describirse a partir de juicios y opiniones. Para medir la actitud se confeccionan frases que expresen todos los puntos del continuo. Estas opiniones son posteriormente evaluadas por jueces independientes, que ordenan de 1 a 11 todas las opiniones (Garrido y Alvaro, 2007).

En 1932, Likert presenta una nueva forma de medir actitudes más sencilla y fácil de configurar. Básicamente, en lugar de utilizar jueces para distribuir las diferentes opiniones, Likert utiliza a los propios sujetos que responden a la escala como jueces teniendo 5 alternativas como respuestas. Esta escala es actualmente la más utilizada no sólo para medir actitudes sino otros constructos como depresión o autoestima (citado por Llorens, Beas y Cifre, 2007).

Por otra parte, para Guttman, los juicios y opiniones se distribuyen en función de su aceptabilidad. En la escala de Guttman, en los extremos de la escala se sitúan las afirmaciones más fáciles y difíciles de aceptar. Si una persona acepta un enunciado, aceptaría también todos los que le preceden.

A diferencia de la escala Thurstone y Likert, las escalas tipo Guttman presentan la ventaja de que proporcionan información sobre el conjunto de enunciados que la persona está dispuesto a aceptar.

El diferencial Semántico, consiste en situar en un continuo bipolar, la opinión ante cada una de las afirmaciones, en este caso expresadas como adjetivos. Por ejemplo, cual es tu sentir hacia un maestro, de bueno a malo teniendo entre ambos 5 niveles de aceptación o rechazo.

Por otra parte, también podemos ver lo que es la forma de medir las actitudes por medio de medidas indirectas. Esto quiere decir que el sujeto no tiene control sobre qué se está evaluando, aunque es consciente de que está siendo observado.

Por ejemplo tenemos las medidas fisiológicas, como podría ser la dilatación de la pupila, esto es cuando la pupila se dilata ante objetos que tienen interés y puede utilizarse para estudiar el componente evaluativo de la actitud. Por ejemplo, Hess, y colaboradores en 1965, realizaron un estudio con sujetos heterosexuales. Este estudio se basó en la medida en que dilataban más las pupilas ante fotos de mujeres semidesnudas que los sujetos homosexuales.

Otra forma fisiológica de medir las actitudes es la respuesta galvánica de la piel, esta consiste en la resistencia eléctrica de la piel, que puede manifestarse por el sudor o el flujo capilar.

Las actitudes se forman relativamente rápido y son en principio resistentes al cambio. Estas dos características hacen pensar que las actitudes cumplen algunas funciones importantes para el individuo.

La Teoría Funcional de Katz fue inicialmente postulada con relación a las actitudes y las opiniones. Desde dicho enfoque se sostiene que las personas pueden mantener las mismas actitudes y realizar conductas aparentemente similares por razones muy diferentes ya que sirven para satisfacer varias funciones al mismo tiempo o en momentos temporales distintos. De esta forma, las personas pueden decidir ser voluntarios por motivos diferentes que a su vez satisfagan funciones distintas (citado en Davila y Chacon, 2005).

En primer lugar, Katz nos menciona la función utilitaria, esta afirma que con las actitudes nos permiten acercarnos a lo que nos agrada y evitar los que nos desagradan. Estas nos sirven para maximizar las recompensas y minimizar los castigos. Son asociaciones afectivas sobre experiencias pasadas que nos permiten interactuar de forma más eficaz en nuestro entorno.

La segunda función, es la función cognitiva, la cual proporciona marcos de referencia para interpretar un entorno que, de lo contrario, parecería como desorganizado y caótico.

Por otra parte, la función expresiva de valores se refiere a las actitudes que permiten expresar los valores y la identidad de los individuos. Permite por tanto ofrecer a los demás una imagen de nosotros mismos como por ejemplo por nuestra forma de vestir o la música.

Y por último, la función defensiva del yo, la cual permiten defender el concepto que tenemos de nosotros mismos así como que nos aceptemos. Ciertas actitudes nos permitirán protegernos de nuestros propios impulsos inaceptables o de ciertas amenazas externas.

La Psicología Social Cognitiva ha puesto un gran énfasis en los aspectos en los cuales procesamos la información asociada con las actitudes, y cómo éstas afectan a nuestra percepción, comprensión y recuerdo del mundo social. Esto quiere decir que existen varios procesos cognitivos involucrados en ello.

Por una parte en el procesamiento de la información, la actitud operaría como un esquema que es en sí una representación mental del mundo, esto influiría por tanto en cómo categorizamos y procesamos la información. Por ejemplo, procesamos más rápidamente aquella información que está o muy a favor o muy en contra de nuestras actitudes, mientras que a la información neutra dedicamos menos tiempo y capacidad de procesamiento.

También, se llega a ser selectivo en la información, ya que las personas tienden a exponerse a información que es congruente con su actitud y a evitar la información contradictoria, así que se tiene que realizar una investigación activa de la información relevante para la actitud.

En el caso de la percepción de la información relevante para la actitud, las actitudes condicionan y sesgan la percepción de la información y su evaluación.

Por ejemplo, en los debates electorales, si el observador tiene favoritismo por uno de los candidatos, sus intervenciones suelen verse mas positivas que los de cada oponente.

Tiempo después, Solomon Asch (Citado en Rodrigues, Assmar, y Jablonski, 2004; Guarrido y Álvaro, 2007) , un psicólogo Gestaltista, llega a rechazar la ideas de que las impresiones que nos formamos de las personas sean la suma de todas las características que los conforman y percibimos de ellas, y que las cualidades personales constituyen un todo organizado, en la que cada parte esta interrelacionado con todas las demás. Uno de los experimentos de Asch, fue en donde a dos grupos diferentes se les daba una descripción de una persona mediante la relación de una serie de características (Ver Figura 2.3.1).

LISTA DEL GRUPO A

Inteligente

Hábil

Diligente

Calida

Resuelta

Practica

Cauta

LISTA DEL GRUPO B

Inteligente

Hábil

Diligente

Fría

Resuelta

Practica

Cauta

Figura 2.3.1. Lista de características de estudio de Asch.

Esta lista de características eran idénticas, con la excepción de que el grupo A se le daba la característica de ser una persona cálida a diferencia del grupo B, en la cual le daban la característica de ser una persona fría. En los resultados que arroja este estudio, se encontró que al grupo A, en donde aparecía la palabra cálida dieron una descripción de la persona de forma positiva, a diferencia del grupo B, donde aparecía la palabra fría, describieron al sujeto como una persona más negativa.

Esto quiere decir que, tendemos a formarnos una impresión de una persona aun que la información que tengamos sea escasa, las características se perciben de forma interrelacionada, las impresiones están estructuradas, cada rasgo posee la propiedad de una parte del todo y ejerce influencia en todo, las impresiones existentes determinan el contexto en el que se forman otra impresión y las incongruencias manifiestas conducen a la búsqueda de una noción más profunda que resuelva la contradicción.

Como resultado de la forma de procesamiento de la información, el recuerdo está también influido por nuestras actitudes. La recuperación de la información varía dependiendo de las actitudes que manifestamos hacia ello, por ejemplo recordamos con mayor facilidad la información que está muy de acuerdo o muy en desacuerdo con nuestras actitudes.

Por otra parte, aunque el estudio de la actitud ha estado motivado frecuentemente por el interés de poder modificar las conductas con relación actitud-conducta no siempre ocurre. Diversos estudios han mostrado esto precisamente: Cuando se les pregunta a los sujetos por una actitud específica su relación con la conducta es más elevada que cuando se les pregunta por una actitud general (Morales et al., 1994).

El estudio realizado por LaPiere en 1934, en el cual este autor viajó por los Estados Unidos con una pareja de amigos chinos los cuales para la época, eran un grupo minoritario, objeto de fuertes prejuicios. Visitaron 251 restaurantes y hoteles y sólo en un hotel fueron rechazados, mientras que en la mitad de los restaurantes fueron tratados de forma incluso más considerada que la habitual. Posteriormente, LaPiere envió cuestionarios a todos los establecimientos preguntándoles si estarían dispuestos a recibir personas chinas en sus establecimientos. De las 128 respuestas obtenidas, el 90% de los restaurantes y hoteles respondieron que no y el resto depende de las circunstancias.

Este y otros trabajos han puesto en duda la relación entre actitud y conducta, llevando a poner en duda incluso el concepto mismo de actitud (Wicker, 1969).

La investigación de las actitudes se ha enfrentado a múltiples críticas con su metodología por el mismo problema de medir actitudes y en el aspecto de definir el objeto de actitud, así como en aspectos teóricos ya que es muy simple la

influencia de la actitud y a veces influyen actitudes opuestas y niveles de abstracción.

Para entender la relación entre actitud y conducta, también hay que analizar el contexto social en el que se observa esa actitud individual. Un contexto social contrario puede inhibir las conductas afines a la actitud.

La causa inmediata de la conducta es la intención del individuo de realizar el acto (Fishbein y Ajzen, 1975).

Las intenciones se basan en dos factores que son las actitudes hacia la realización de la conducta y las normas subjetivas que atañen a la conducta.

En la Teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975), las actitudes tendrán capacidad predictiva en función del principio de compatibilidad y dependen de la expectativa de resultado (creencia de que la conducta producirá ciertos resultados) y el valor de los resultados para la persona.

La norma subjetiva hace referencia al contexto social inmediato y a su capacidad para realizar una presión sobre nuestro comportamiento. Esta norma subjetiva depende a su vez de creencias normativas y motivación a someterse a esas opiniones.

Por ejemplo si la persona cambia sus hábitos alimenticios su razonamiento sería el siguiente:

Actitud positiva

- a) Expectativa de resultados: Su efecto sobre la salud.
- b) Valor del resultado: Valoración de la buena salud.

Norma subjetiva

- a) Creencias normativas: Su familia esta en contra de sus hábitos.
- b) Motivación: Le gustaría agradecerles.

Cuando las normas subjetivas son muy fuertes, el efecto de la actitud individual es prácticamente residual, como es el caso de las costumbres sociales y las normas de cortesía. Por tanto, las actitudes predicen aquellas conductas que no están fuertemente controladas por las normas sociales (Ajzen y Madden, 1986, citado en Llorens, Bean, Cifre, 2007; Álvaro y Garrido, 2004).

La Teoría de la acción razonada se limita explícitamente a aquellas conductas que caen bajo el control voluntario y que por tanto el sujeto razona en función de sus actitudes y norma subjetiva. Ver Figura 2.3.2.

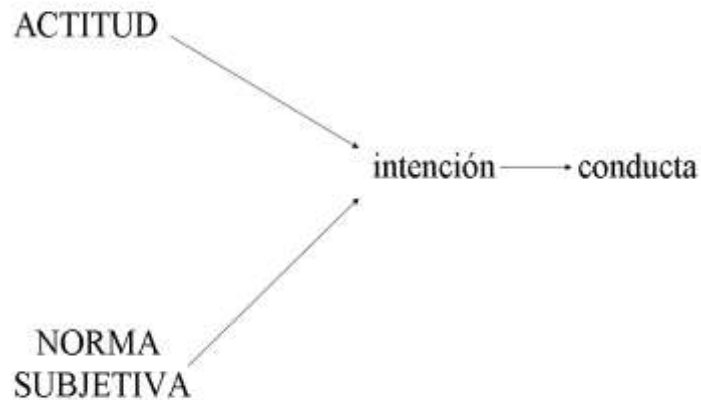


Figura 2.3.2. Factor que determina la conducta de la persona: teoría de la acción planeada de Azjen y Madden (1986). Figura modificada de Llorens, Bean, Cifre, 2007.

Para incorporar el control que la persona percibe sobre la realización de la conducta, Ajzen modificó la Teoría de la Acción Razonada para convertirla en la Teoría de la Acción Planificada.

El control percibido de la conducta influye en nuestra intención de realizar la conducta, ya que toma en consideración la facilidad o dificultad de la misma.

Cuando un objeto está fuertemente asociado a una determinada evaluación, su presencia en la situación activará de forma inmediata una evaluación sin la existencia de un proceso de deliberación.

El proceso se lleva a cabo de la siguiente manera, primeramente encontramos la activación de la actitud por la debida asociación con un objeto, después de esto llega al filtro por la activación de la actitud, esto es clasificar el objeto para después llevar a cabo lo que seria la conducta basada en la percepción filtrada por la actitud. Los dos primeros procesos se llevan a cabo gracias a la accesibilidad de la información. Esta accesibilidad produce por tanto un sesgo en la percepción que afecta a la conducta (Llorens, Beas y Cifre, 2007).

Frente a la ruta razonada o planificada de Ajzen, existiría una ruta más espontánea. Una diferencia fundamental entre ambas es el gasto cognitivo (concentración y esfuerzo) que conlleva la primera, lo que explica que ambas estrategias se complementen en función de la situación.

Cuando hay tiempo para deliberar, podemos utilizar la planificación, mientras que en otras situaciones la accesibilidad domina el proceso.

Aquí, el paradigma de facilitación afectiva ha buscado identificar condiciones bajo las cuales las evaluaciones son procesadas automáticamente (Musch y Klauer, 2003)

Existen varias teorías acerca de las actitudes, por ejemplo, Manstead maneja cinco áreas (1995), las cuales las son: Estructuras de las actitudes, Funciones de las actitudes, Formación de las actitudes, Relación entre las actitudes y Cambio de actitud. A continuación explicaremos cada una de ellas.

1.- Estructura de las actitudes:

Dentro de las estructuras de las actitudes encontramos el “Modelo tripartito” o “Modelo de los tres componentes” de Eagly, Chaiken, 1993, ya antes mencionado, y que se refiere a los elementos afectivos como los sentimientos, emociones, lo cognitivo, como serían las creencias, asociaciones percibidas entre el objeto actitudinal y sus atributos y por último los de comportamiento que se refiere a las intenciones o comportamientos afectivos.

Otra clase de aproximación a la estructura interna de las actitudes se ha realizado desde los modelos de expectativa de valor, en los cuales la actitud se comprende como primariamente formada sobre la base de información cognitiva. las actitudes se formarían en función de las creencias evaluativas sostenidas acerca de un objeto o persona. Esta creencia evaluativa tendría un componente de expectativa y un componente de valor (Zanna, Rempel, 1988).

A diferencia del modelo de los tres componentes, el comportamiento no se plantea como un elemento de la actitud, si no como un resultado de ella.

2.- Funciones de las actitudes

En relación con las funciones de las actitudes encontramos la teoría de Kratz (1960), la cual se basa cuatro tipos de funciones:

El conocimiento el cual involucra la organización y simplificación de la experiencia y las actitudes sirven de modo de “etiqueta” que permiten agrupar estímulos que poseen una misma connotación evaluativa, proveyendo un marco de referencia para organizar y acomodar la información.

Lo unitario, que se refiere que a las actitudes serán instrumentales y se formaran de modo tal que colaboran con la evitación de castigos y la obtención de recompensas.

La ego-defensiva, se utiliza para idear con conflictos emocionales que podrán socavar el autoconcepto o la autoestima, se tomarían actitudes que nieguen o minimicen esas amenazas.

Y por último el valor defensivo o adaptativo, la cual nos afirma que las actitudes estarían al servicio de la expresión de valores y de la identidad, y se sostiene que se tiende a expresar las actitudes percibidas como aceptables por los demás dado que ello mantiene o aumenta la propia aceptabilidad social.

3.- Formación de actitudes

En este aspecto la mayoría de las investigaciones dirigidas a la formación de actitudes han sido realizadas desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje.

4.- Relación entre las actitudes

Muchos de los modelos diseñados para tales fines hacen pie en el procesamiento deliberativo, esto es, se supone que los individuos activan la información que tiene acerca del comportamiento, forman creencias y actitudes sobre su base, y luego actúan en modo consciente con sus consideraciones. Como por ejemplo la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein, Ajzen; 1975). En ella se postula que la tendencia a realizar un comportamiento se encuentra determinada por la intención de la persona a realizarlo.

5.- Cambio de actitudes.

El cambio de actitudes nos da tres enfoques diferentes, Enfoque del mensaje aprendido (Message learning approach), Enfoque cognitivo de respuesta (Cognitive response approach), la cual hace hincapié en los receptores tanto durante como después de la recepción de los mensajes (Greenwald, et al., 1995). Y en tercer lugar el enfoque dual del proceso (Dual process approaches) en la cual Petty y Caciopo (1981), proponen que dependiendo de la motivación y la habilidad para procesar un determinado mensaje las personas seguirán una ruta central o una ruta periférica hacia la persuasión.

Muchas de las actitudes podemos verlas que se manifiestan de una forma automática o inconsciente y otras de forma razonada o consciente. Esto lo veremos en el siguiente capítulo, en el cual manejaremos los conceptos de actitud muy en específico la actitud implícita y su forma de estudio.

2.4.- ASOCIACIÓN IMPLÍCITA.

Después de años del estudio de las actitudes Wilson y un grupo de investigadores en el 2000, llegaron a la conclusión que poseemos un sistema de actitudes duales, esto es las actitudes diferentes que tenemos hacia el mismo objeto las cuales se dividirían en explícitas e implícitas, en donde las explícitas son actitudes controladas de forma consciente y las implícitas que son aquellas automáticas con respecto a algo o alguien.

Aun que las actitudes explícitas pueden cambiar radicalmente con la educación las implícitas perduran y solo se modifican cuando adquirimos nuevos hábitos a través de la práctica.

Un estereotipo social es en sí una asociación mental entre un grupo y una categoría o una categoría y un rasgo de personalidad. En sí los estereotipos envuelven asociaciones de características favorables y desfavorables de un grupo. Dada que la distinción favorable - no favorable es también central al concepto de actitud hay que hacer entonces una diferenciación entre estos dos conceptos. Para el estereotipo, el contenido de una característica es mucho más importante

que el de su valencia mientras que para la actitud lo que es relevante es esta última. Por ejemplo rasgos como el estereotipo de ser famoso son analizados dentro del contenido que implica tener fama más que el hecho de la positividad o negatividad de ser famoso.

Wilson y colaboradores en una investigación que realizó en el 2000 nos menciona de un sistema de actividades duales. Esto es que nuestras actitudes implícitas pueden diferir de las explícitas (citado por Myers, 2005).

Mucho de los estudios de la psicología cognitiva y social del procesamiento de información emocional, se basan en el paradigma de la facilitación afectiva y han buscado identificar condiciones bajo las cuales las evaluaciones son evaluadas automáticamente (Musch y Klauer, 2003). La facilitación afectiva se refiere a observar el cómo la valencia emocional de un objeto llega a facilitar o a interferir con el reconocimiento de la valencia que este objeto tiene (Musch, & Klauer, 2003; Fazio, Sanbonmatsu, Powell y Kardes, 1986; Fazio, 1995).

En las teorías de actitud de Fazio (1989), menciona que las actitudes son representadas como asociaciones de objeto – evaluación las cuales se encuentran citadas en la memoria. La fuerza de la asociación determina la probabilidad de que la evaluación sea activada sobre el objeto de la actitud encontrado. La fuerza de asociación es denominada accesibilidad de la actitud y esta es medida por la rapidez con la cual el objeto de la actitud puede ser evaluado.

Generalmente un estudio de valencia emocional esta estructurado por diferentes tareas, en primer lugar encontramos un estimulo que nos sirve para centrar nuestra vista en la pantalla, el cual, al desaparecer, aparece inmediatamente el facilitador, el cual es el segundo estimulo, el cual se presenta en el centro de la pantalla y el que puede contener cierta valencia emocional (positiva, negativa o neutra). Ya habiendo pasado esto, se da un periodo de tiempo en blanco el cual lleva el nombre Intervalo Entre Estímulos, el cual en ingles es conocido como Inter Stimulus Interval (ISI). Ya para finalizar, se presenta un tercer estimulo donde en donde la tarea es decidir la valencia del estimulo, si es positiva, negativo o neutro.

El Intervalo de Sincronía de Inicio, cuyas siglas en ingles son SOA (Stimulus Onset Asynchrony) es el tiempo que le lleva a la tarea desde que inicia con la presentación del primer estimulo hasta la presentación de segundo estimulo.

En las primeras demostraciones de Fazio en 1986 sobre la facilitación afectiva, habían dos fases experimentales. En la primera fase encontramos la accesibilidad de actitud de los objetos. En la segunda fase, se presentan los pares facilitadores – objeto, evaluativamente consistente e inconciente así como los neutros (Klauer y Musch, 2003).

Una característica dentro de manifestaciones implícitas ya sean de un estereotipo o actitud implícita es la diferencia que se debe hacer entre una respuesta sesgada y un sesgo implícito. El término “sesgo” que también es referido en ocasiones como sesgo de respuesta denota un desplazamiento de las respuestas de un individuo en una dirección sobre un continuo de posibles juicios. El sesgo de respuesta no necesariamente necesita relacionarse a algo negativo inapropiado o inexacto. Por ejemplo, maestros pueden variar en su sesgo de respuesta al asignar altas o bajas calificaciones, pero no por esto son menos sensibles a sesgo los profesores que califican bajo de los que califican alto, mas bien si su sesgo es equivocado o no es un síntoma de exactitud que otra cosa. Una tendencia implícita son sesgos discriminatorios basados en actitudes implícitas o estereotipos implícitos. Como es que estas características de sesgo implícito se comportan dado los grupos sociales a los que pertenece un individuo ha sido objeto de estudio desde diferentes puntos de la psicología cognitiva y de la psicología cognitiva social.

Dentro del paradigma de facilitación afectiva junto con el uso de dichos sesgos han sido utilizadas para desarrollar medidas discretas de actitudes implícitas tales como el Test de Asociación Implícita, o mejor conocido, con sus siglas IAT (en inglés, Implicit Association Test)(Greenwald, McGhee y Schwartz, 1998). El cual es una prueba que emplea tiempos de reacción para contar la rapidez con la que la gente asocia conceptos (Greenwald, et al., 2003).

Anthony Greenwald junto con un grupo de psicólogos sociales en sus investigaciones afirmaron que el procesamiento inconsciente de información confirman el acceso limitado que tenemos a lo que sucede en nuestra mente (Greenwald y Banaji, 1995).

El test revela sesgos implícitos al detectar leves cambios en el tiempo de reacción que pueden tener lugar cuando se pide a los sujetos que emparejen diferentes conjuntos de palabras o imágenes. Personas que conscientemente creen no albergar sentimientos contra algún concepto, tienen una reacción mas lenta en asociar los conceptos con bueno o malo (Banaji, Bazerman y Chugh, 2003).

Estos test cuyos resultados han causado revuelo en la sociedad norteamericana por poner en evidencia ciertos valores ocultos que solo los manifestamos de una forma implícita o inconsciente y que son contrarios a lo que conscientemente pensamos de nosotros mismos. Estos test permiten probar las diferencias individuales en numerosos temas como política, deporte, música, psicología del consumidor, etnias, preferencias sexuales, etc. (Poehlman, Uhlmann, Greenwald y Banaji, 2005; Greenwald, Banaji, Nosek, 2003; Kim, 2003; Nosek, Greenwald y Banaji, 2005; Kim, 2003; Maison, Greenwaldy Bruin, 2004; Cai, Sriam y Greenwald, 2004; 2004; Haines y Kray, 2005; Sherman, 2005).

Por ejemplo, una de las investigaciones realizadas por Greenwald et al., (1998, 2000) en el cual tenían que identificar palabras y clasificarlas en la categoría de bueno o malo, y caras negras y blancas, nueve de cada diez blancos

se tardaron más en identificar palabras desagradables clasificadas como buenas como “paz o paraíso”, si estaban asociadas con las caras negras que con las caras blancas. Los sujetos solo expresaban pocos prejuicios o ninguno; solo en las respuesta inconscientes y deliberadas. Además cuanto más intensa fuera la manifestación de estos prejuicios implícitos más probable es que encontrarán enojo en los rostros negros.

Por otra parte, aun que el IAT es considerado para muchos investigadores como una estrategia valiosa para recoger información, se ha manejado la advertencia de que no es una herramienta de selección o evaluación, sino una herramienta educacional y de investigación. Conocer la información que esto puede producir de sus prejuicios puede dirigir su atención hacia áreas de toma de decisiones que requieren de un cuidadoso análisis y reconsideraciones (Banaji, Bazerman y Chugh, 2003), ya que por ejemplo en otros test que se han aplicado estudiando por ejemplo, las actitudes frente a las personas de la tercera edad y los jóvenes es curioso encontrar que existe una tendencia a preferir a los jóvenes que a los ancianos y en cuestiones de género a los hombres frente a las mujeres, (Greenwald, et al. 1995). Esto nos demuestra que vivimos en un mundo de estereotipos en el cual encontramos prejuicios inconscientes que el hombre mismo desconoce y se tiene que tener cuidado con esta información.

La teoría unificada de la cognición social implícita propuesta por Greenwald y colaboradores (Greenwald, Banaji, Rudman, Farham, Nosek y Mellot, 2002) hace referencia a los modelos actuales de redes semánticas. Esta teoría establece

que la estructura del conocimiento social funciona formando y transformando los vínculos entre los conceptos de la red semántica. Cuando un concepto recibe influencias repetidas puede llegar a desarrollar nuevos vínculos o cambiar las relaciones con otros conceptos para mantener un equilibrio cognitivo (Briñol, Hoircajo, Becerra, Falces y Sierra, 2003).

Siguiendo con esta teoría, la información que tenemos de nuestro entorno social, es representada por una red de asociaciones entre conceptos y atributos, y que la consistencia que tienen estas redes y sus asociaciones pueden variar. Dentro de estas asociaciones mucho tiene que ver el concepto del yo.

Por otra parte, esta teoría asume una oposición bipolar entre algunos conceptos o nodos del tipo de viejo – joven, bueno – malo. Los estereotipos estarían constituidos por la asociación de un grupo social con uno o más atributos, y el “yo” sería el encargado de cargarlo de la valencia emocional (Briñol, Hoircajo, Becerra, Falces y Sierra, 2003).

Un ejemplo de esto, nos lo presenta Greenwald y Nosek (2001), en donde se nos ilustra un ejemplo del IAT, que requirió temas para clasificar cuatro conceptos hombre, mujer, matemáticas y arte. Este IAT mide asociaciones implicadas en un estereotipo de género-matemáticas que se asocia matemáticas más con el hombre que con las mujeres (Tabla, 2.4.1).

PASO	CONCEPTOS A RESPONDER A LADO IZQUIERDO	CONCEPTOS A RESPONDER A LADO IZQUIERDO
1	HOMBRE	MUJER
2	ARTE	MATEMATICAS
3	HOMBRE O ARTE	MUJER O MATEMATICAS
4	MATEMATICAS	ARTE
5	HOMBRE O MATEMATICAS	MUJER O ARTE

Tabla 2.4.1. Tomada del IAT, presentado por Greenwald y Nosek, (2001) de la secuencia de los estímulos.

Temas que tienen estas asociaciones género-estereotipo debe encontrar la tarea del IAT mas sencilla cuando se piden dar la tarea de hombre y matemáticas y mujer y artes como se muestra en la 5ta tarea que cuando deben dar una respuesta a cuando aparece mujer-matemáticas y hombre-artes en la tarea tres. En sus aplicaciones típicas, el IAT mide fuerzas de pares de asociaciones. La tarea proporciona una medida del efecto de IAT, eso determina la fuerza de su asociación con alguno de los pares género-estereotipo, ya sea hombre con las matemáticas o mujer con artes, que, de acuerdo con antecedentes (Nosek, Banaji y Greenwald, 2000) se facilita el contestar la tarea 5 si se asocia las matemáticas con los hombres, y a las mujeres con el arte, y la tarea 3 si la asociación es mas fuerte para los hombres con el arte y a las mujeres con las matemáticas.

En conclusión, ya con lo establecido anteriormente, se puede decir que, si se ha podido medir bajo diferentes contextos la asociación implícita, como por ejemplo una actitud hacia algún concepto social, como lo es el género y el área de estudio, también puede ser revelado cual es la asociación implícita que tiene un estudiante a su contexto escolar, y esto puede ser posible por técnicas de medición de asociación implícita ya que estas reflejan la percepción que un estudiante tiene basado en sus atribuciones sobre el valor de un contenido curricular en el cual se desempeñan. Si en realidad esto es posible, entonces se puede tener un instrumento que nos permita observar como las experiencias académicas de un estudiante le impactan en términos de actitud. Esto puede a su vez permitir un seguimiento e intervención de orientación vocacional para evitar cambios de actitud positiva a cambios de actitud negativa del curriculum a cursar. Con el propósito de determinar esta posibilidad se llevó a cabo los siguientes estudios.

CAPITULO III

MÉTODO

La presente investigación se considera un estudio de ciencia cognitiva de la emoción de corte cuasi - experimental, que considera el paradigma de asociación implícita a través del uso de tareas de categorías duales. Como primera variable independiente se considera el factor de grado escolar del cual a su vez contiene tres niveles (2do, 4to y 6to semestre de preparatoria técnica). Como segunda variable el factor de tipo de carrera técnica el cual se constituye de 4 subniveles o categorías: sistemas computacionales, diseño y comunicación visual, alimentos y educación física.

La variable dependiente se refiere al tiempo de respuesta que les conlleva a los participantes el realizar las tareas de categorización de los estímulos considerados en el estudio y que se asume revela la actitud hacia las diferentes categorías consideradas.

Se espera que los estudiantes tengan una actitud positiva primordialmente al área curricular que fue objeto de su elección al inicio de su bachillerato y que dicha preferencia se mantiene a través de sus estudios.

3.1. PARTICIPANTES.

En el presente estudio se consideraron a 204 sujetos cuyas edades oscilan entre 15 y 19. Esta población es seleccionada intencionalmente por grado escolar (2do, 4to y 6to semestre) y carrera (Sistemas Computacionales, Alimentos, Diseño y comunicación visual y Educación Física). Los participantes fueron reclutados de un total 2,700 estudiantes inscritos dentro del periodo enero-junio del 2007 de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica “Pablo Livas” Unidad Centro de la U.A.N.L. del municipio de Monterrey.

3.2. INSTRUMENTOS Y MATERIALES.

Para el presente estudio, se hizo uso de un procedimiento denominado “Prueba de Asociación Implícita” (denominado en ingles Implicit Association Test, IAT), que permite obtener indicadores de grados de actitud hacia ciertos eventos. De acuerdo a Greenwald et al. (Greenwald, Banaji, Rudman, Farbham, Nosek, y Mellott, 2002; Greenwald, McGhee, y Schwartz, 1998) el IAT, es una herramienta con tareas de categorización dual que evalúa actitudes implícitas de la gente (no concientes).

En general, la tarea del test asume que cuando la misma respuesta (presionar una tecla en particular) va a ser usada para dos estímulos asociados, entonces los tiempos de respuesta para la tarea serán mas rápidos que cuando se sugiera la misma respuesta para dos estímulos no relacionados.

En un estudio típico de este test los participantes ven una serie de nombres de flores (rosas, iris, etc.), y de nombres de insectos (hormigas, moscas, etc.), hay palabras positivas (reír, paraíso, etc.) y palabras negativas (tristeza, veneno, etc. Ver Figura 3.2.1).



Figura 3.2.1. Ejemplo de estímulo tomado y modificado del estudio IAT de Greenwald, et al. (1995).

Aquí para los participantes se les pedía presionar una de dos teclas de la computadora dependiendo de la categoría de la palabra (flor, insecto, positivo, negativo). Debido a que ejemplos de la categoría flor tienen una valencia más positiva que los ejemplos de la categoría de los insectos uno debería esperar una asociación más fuerte en la memoria entre los insectos y la valencia negativa y las

flores y la valencia positiva. De aquí que se predice tiempos de respuestas generalmente mas rápidos a flores y palabras positivas cuando se asignan a la misma tecla (y palabras negativas a insectos a otra tecla), que cuando las flores y palabras negativas son asignadas a la misma tecla (y palabras positivas e insectos a la otra tecla). Los resultados de este tipo de estudios señalan en general respuestas mas rápidas cuando hay asociatividad compatible (congruentes) que cuando no la hay (incongruentes).

Desde la publicación original de Greenwald y colaboradores (1995), el test ha sido exitosamente usado en una serie de dominios de investigación que incluyen el prejuicio, autoestima, conducta de consistencia en las actitudes y vulnerabilidad (Hermans, Baeyens y Eelen, 2003).

En el caso de la presente investigación aún y cuando las categorías de bueno y malo permanecen, los contenidos de dichas categorías son cambiados. En particular se tomaron como un conjunto de estímulos con los contenidos curriculares de los semestres 2, 4, y 6 de cuatro de las diferentes carreras técnicas que existen en la institución educativa que es objeto de estudio. Las palabras seleccionadas por área, se constituyen como estímulos verbales de una de las dos categorías de IAT y que se presentan en la Figura 3.2.2.:

ÁREAS

SISTEMAS COMPUTACIONALES	ALIMENTOS	COMUNICACIÓN VISUAL	EDUCACIÓN FÍSICA
1. Sistemas	1. Nutrición	1. Percepción	1. Gimnasia
2. utilerías	2. Repostería	2. Dibujo	2. Softbol
3. Procesador	3. Decorado	3. Geometría	3. Voleibol
4. Calculo	4. Conservas	4. Impresión	4. Arbitraje
5. Algoritmos	5. Panadería	5. Grafico	5. Atletismo
6. EXCELL	6. Confitería	6. Lenguaje	6. Básquetbol
7. Internet	7. Dietética	7. Modelado	7. Fútbol
8. Programas	8. Pastelería	8. Maquetas	8. Soccer
9. Física	9. Dietas	9. Fotografía	9. Deportes
10. Álgebra	10. Alimentos	10. Serigrafía	10. Ejercicio

Figura. 3.2.2. Grupo de palabras con contenido curricular relacionadas a las carrera técnica.

En si, el resto de los estímulos usados en las tres categorías restantes permanecen tal y como se señalan en los estudios originales del IAT. Esto es, 10 estímulos de insectos, 10 palabras positivas, y 10 palabras negativas tal y como se señala a continuación en la Figura 3.2.3:

INSECTOS POSITIVAS NEGATIVAS

1. Libélula	1. Hermoso	1. Terrible
2. Escorpión	2. Glorioso	2. Humillar
3. Alacran	3. Felicidad	3. Doloroso
4. Mosquito	4. Contento	4. Horrible
5. Hormiga	5. Paciente	5. Destruir
6. Lombriz	6. Bienestar	6. Agonizar
7. Abejorro	7. Amoroso	7. Traición
8. Chapulín	8. Celebrar	8. Asesinar
9. Chinche	9. Admirable	9. Degollar
10. Garrapata	10. Cariñoso	10. Asqueroso

Figura 3.2.3. Grupo de palabras presentadas en el estudio IAT.

Siguiendo con el procedimiento original del IAT, el estudio esta estructurado de cinco tareas. En cada una de las tares la instrucción ira cambiando. En las cuales las primeras tres se presentaron los ensayos denominadas como coherentes ya que poseen estímulos asociados (asumiendo que la categoría de materia tiene una valencia positiva) y las ultimas dos se invierten las categorías, perteneciendo a los estímulos incoherentes. En la tabla 3.3 podemos ver la secuencia en la presentación de los estímulos y su contenido.

TAREA	RESPUESTA SITUADA A LA IZQUERDA	RESPUESTA SITUADA A LA DERECHA
1	MATERIA	INSECTO
2	BUENO	MALO
3	BUENO O MATERIA	MALO O INSECTO
4	INSECTO	MATERIA
5	BUENO O INSECTO	MALO O MATERIA

Figura. 3.2.4. Ilustra la secuencia de eventos presentados en el estudio.

Estos estímulos fueron presentados en la pantalla de una computadora a través de un software llamado Superlab Pro, este programa tiene la característica de medir los tiempos de reacción de las tareas experimentales de los participante en milisegundos.

3.3. PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO.

Los participantes fueron citados en el Aula Inteligente 3 de la Preparatoria Técnica Pablo Livas, durante su horario de clases. Los alumnos fueron accedando a la sala en grupos de 6 estudiantes, tomando en cuenta el hecho de que cursaran el mismo semestre así como también la misma carrera técnica. Se les sentó a cada uno de ellos en frente de una computadora y se procedió al estudio. El estudio se compone en tres partes. La primera se refiere al conjunto de instrucciones acompañado de 10 estímulos de practica, esto con el fin de aclarar al

participante la tarea a realizar. La segunda es una sección de practica en la cual el estudiante se familiariza con el programa. Y para finalizar, se procede al estudio experimental. Para comenzar el estudio se procedió a dar las instrucciones de la siguiente manera:

“Muchas gracias por participar en este estudio, primeramente comenzaremos con una sesión de practica para que se familiaricen con el test. En el centro de la pantalla van a aparecer dos categorías en la parte de debajo de la pantalla, y junto con ellas una palabra al centro de la pantalla. Esta palabra tu tendrás que decidir a que grupo o categoría pertenece. Si es la categoría de la izquierda deberás presionar la tecla verde, pero si pertenece a la categoría que aparece a la derecha deberás presionar la tecla verde. Entre una tarea y otra se te dará una instrucción. Recuerda, este es un experimento en el que se mide los tiempos de reacción, así que contesta lo mas rápido que puedas”

Una vez que dadas las instrucciones y que se llevo a la comprensión de las instrucciones se procedió a realizar la siguiente etapa. La segunda etapa llamada practica en donde se le permitió al estudiante realizar una serie de tres bloques ensayos para que se familiarice con el sistema, los cuales aparecen antes de cada ensayo experimental, que corresponden a los bloques 1, 2 y 4. Estos bloques no se tomaron en cuenta para el análisis de los resultados. En estos bloques la tareas del los participantes fue el decidir en clasificar las palabras en dos categorías, el bloque 1 en las categorías de MATERIA – INSECTO, y el bloque 2 en la categoría de BUENO – MALO, y el bloque 4 en INSECTO – MATERIA. Figura 3.3.1:



Figura 3.3.1. Ejemplo de los bloques pertenecientes a la sesión de practica tomadas del estudio aplicado a los alumnos de sistemas.

Una vez pasado la etapa de practica se procedió a la presentación de los ensayos experimentales. Los ensayos experimentales se constituyen a su vez en dos bloques. El primero donde los estímulos son congruentes con la categoría de valencia emocional (aquí se asume que los contenidos curriculares son congruentes con la valencia de positivo). La segunda etapa se refiere a la etapa de la presentación de estímulos incongruentes en donde se invierten la categoría de la cual se desea encontrar la actitud. Por ejemplo, categorizar materia como malo. Figura 3.3.2:

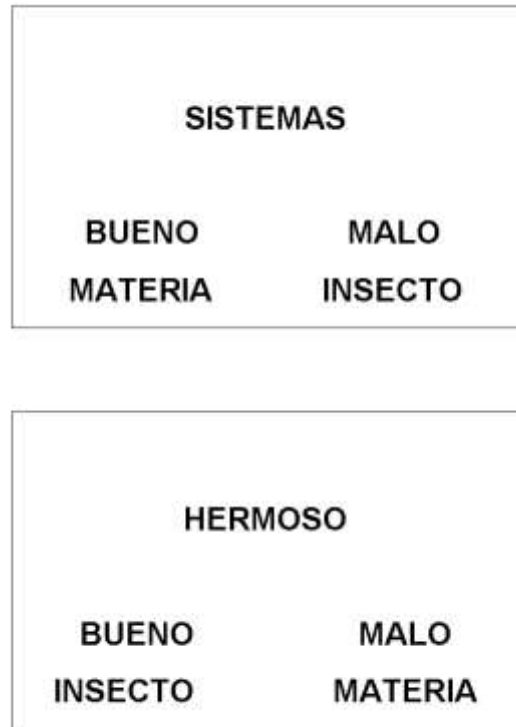


Figura 3.3.2. Ejemplo de los bloques pertenecientes a la tarea experimental tomadas del estudio aplicado a los alumnos de sistemas.

En total, se presentan 20 estímulos por cada bloque de ensayos y 40 por cada bloque experimental, en los cuales los participante les tomaba un tiempo aproximado de 6 minutos en las 5 tareas de clasificación dual.

CAPITULO IV

RESULTADOS

Para el análisis de resultados se procedió a considerar solamente a aquellos estudiantes que tuvieran mas del 80% de aciertos sobre la tarea experimental. El procedimiento tradicional de una análisis IAT sugiere que de 5 bloques de ensayos experimentales que se tienen, solo se analicen el bloque 3 y 5, esto es, los datos resultantes de modos congruentes con la categoría (BUENO/MATERIA; MALO/INSECTO) y los datos incongruentes con dichas categorías (BUENO/INSECTO; MALO/MATERIA). Para cada bloque se procesaron las medias de las latencias de desempeño para la tarea de categorización. Una vez obtenidas las medias por sujeto para dichos bloques se proceso a hacer una diferencia de los tiempos de reacción del bloque 3 menos los tiempos de reacción del bloque 5. Se asume que esta diferencia señala la dirección en actitud implícita: un valor negativo implicando una actitud positiva y un valor positivo hacia una actitud negativa (Greenwald y Banaji, 2005). La intensidad de la actitud puede ser dividida por cuartiles en alta, media y baja.

Los datos resultantes IAT fueron a su vez observados en busca de “outliers” para que estos sean recodificados al valor correspondiente del cuartil extremo de su grupo del 75% . a este respecto se encontraron 5 sujetos que presentaron esta condición. La grafica 4.1 señala a dos sujetos del área sistemas los cuales cursan el cuarto semestre de su preparatoria técnica.

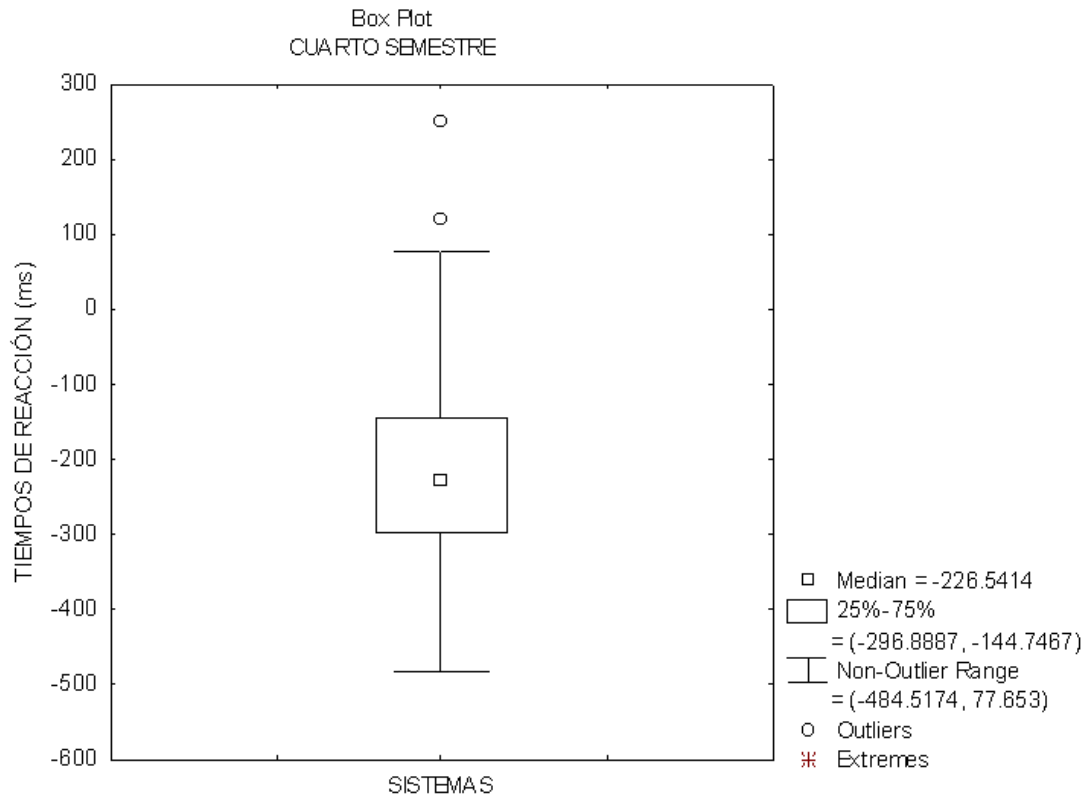


Figura 4.1. En el área de sistemas se encontraron dos estudiantes que al parecer presentaban una actitud negativa sobre su curso.

Estos dos valores extremos fueron recodificados a 77 milisegundos. Otro caso de valores extremos se localizó en el área de educación física, tal y como se ilustra en la Figura 4.2.

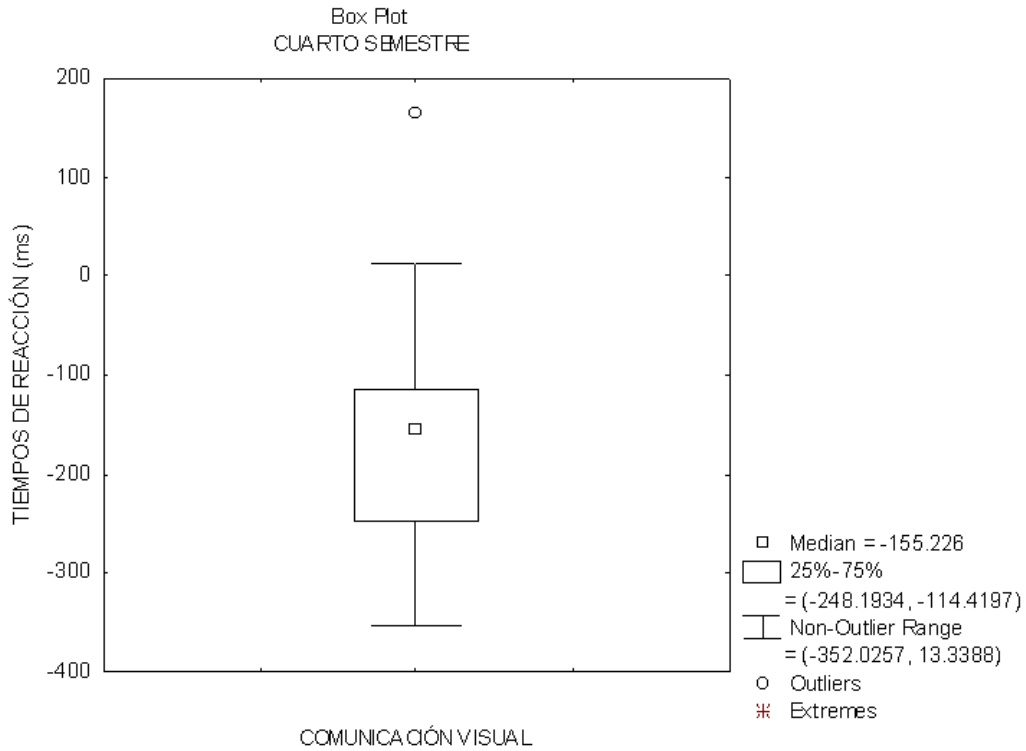


Figura 4.2. En este semestre solamente se encontró un estudiante con una actitud negativa de la carrera de comunicación visual.

En el caso del estudiante de la figura 4.2 su valor fue recodificado a 13 milisegundos. Por otro lado, en el sexto semestre para el área de comunicación visual y educación física se encontraron un outlier y un valor extremo de actitud negativa respectivamente tal y como se ilustra en la Figura 4.3

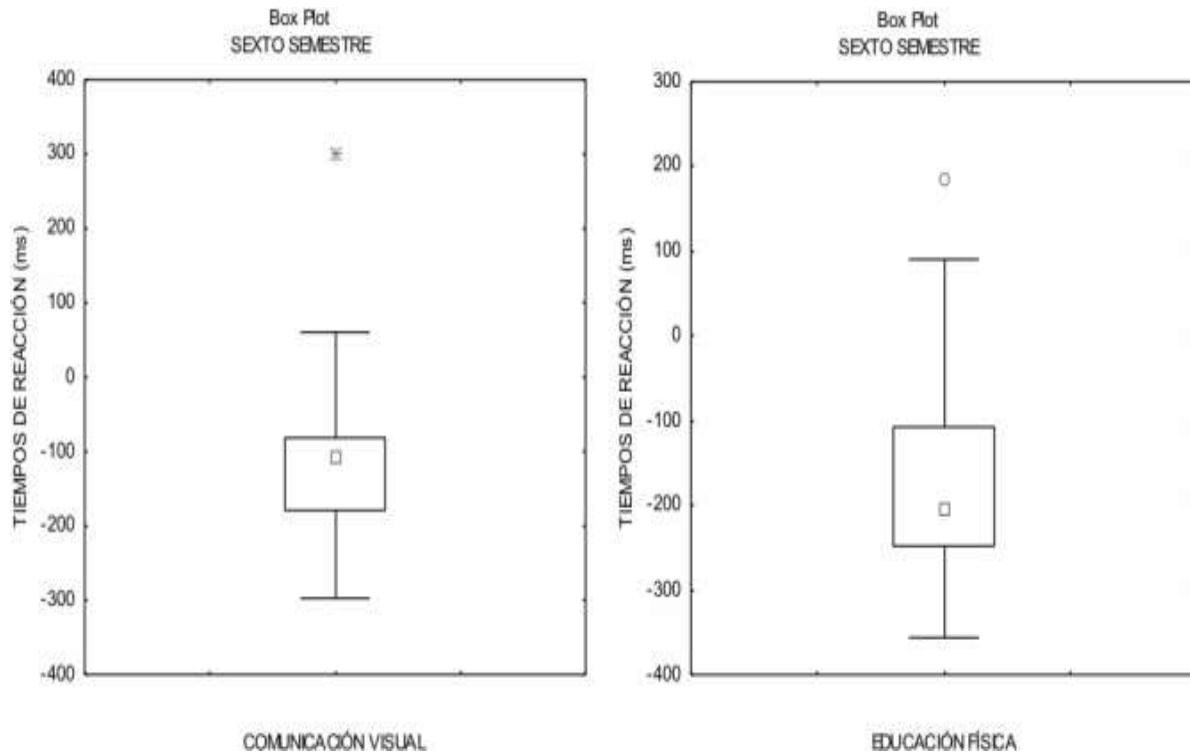


Figura 4.3. Se describen dos estudiantes con actitud negativa para el área de comunicación visual y educación física.

Los valores de actitud de estos estudiantes fueron recodificados a 61 milisegundos en el caso de comunicación visual y de 89 milisegundos en el caso de educación física.

Finalmente en la situación de los estudiantes del segundo semestre no se encontró ningún valor extremo en ninguna de las áreas académicas. El desempeño promedio para los diferentes grupos se ilustra en la figura 4.4.

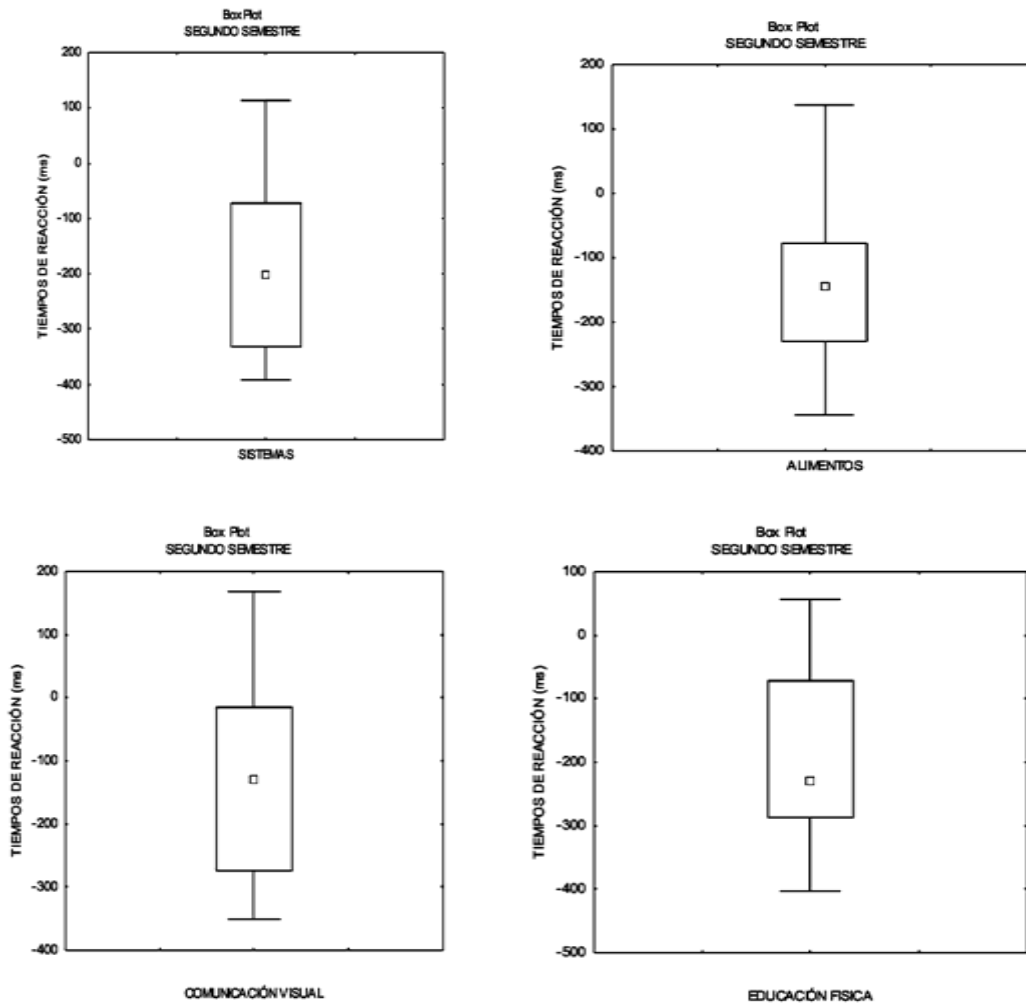


Figura 4.4. Se ilustra el desempeño de los estudiantes de segundo semestre en todas las áreas. No hubo actitudes extremas ni valores outliers.

Una vez obtenidos los datos para todos los participantes del estudio se procedió a hacer un análisis de varianza ANOVA entre sujetos de 3X4 en donde el primer factor entre sujetos se refiere al grado académico (segundo, cuarto y sexto semestre) y el segundo factor se refiere al tipo de carrera considerado en el

estudio. La figura 4.5 no muestra un efecto significativo cuando se considera el factor principal de actitudes por semestre en todas las carreras $F(2, 191) = 1.1439, p = .32075$.

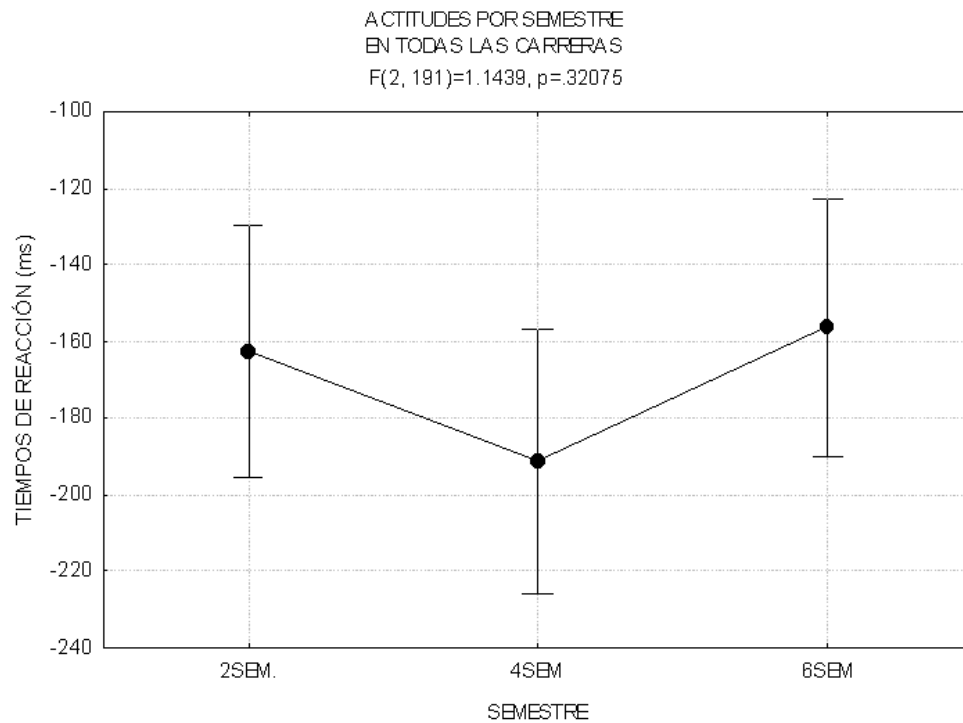


Figura 4.5. Se ilustra el efecto de actitud implícita para los diferentes semestres ante las diferentes carreras.

Nótese la figura 4.5 una tendencia hacia una actitud positiva a todas las áreas académicas en comparación al inicio y al final de la carrera. Por otra parte cuando se observa el efecto de actitud implícita por carrera en todos los semestres se encuentra un efecto marginalmente significativo tal y como se ilustra en la figura 4.6.

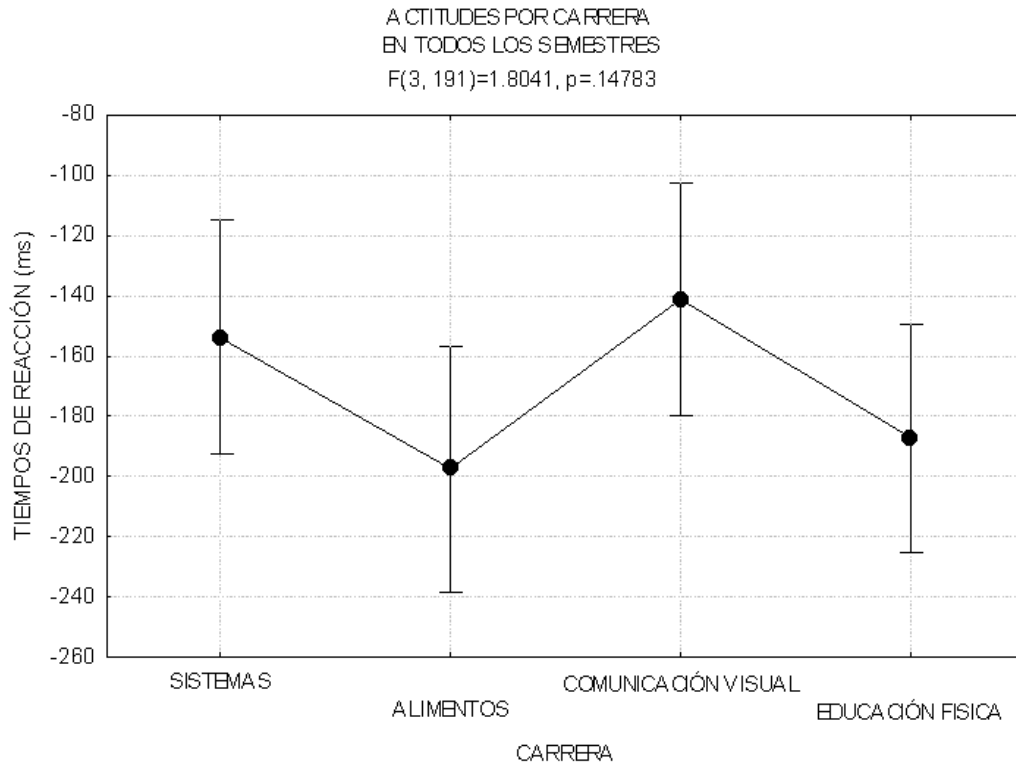


Figura 4.6. Se describe gráficamente la actitud de los estudiantes ante las diferentes áreas promediando los grupos en todos los semestres.

De esta ultima figura se puede observar que la tendencia positiva hacia el área de alimentos es la que puede estar dando el efecto de tendencia positiva en cuarto semestre que se señala en la figura 4.5. Finalmente hay que señalar que el resultado principal obtenido en este estudio y que se convierte de mayor interés en la presente investigación es un efecto significativo para la interacción de actitudes para las diferentes carreras a través de todos los semestres. Este efecto de interacción se plasma gráficamente en la figura 4.7.

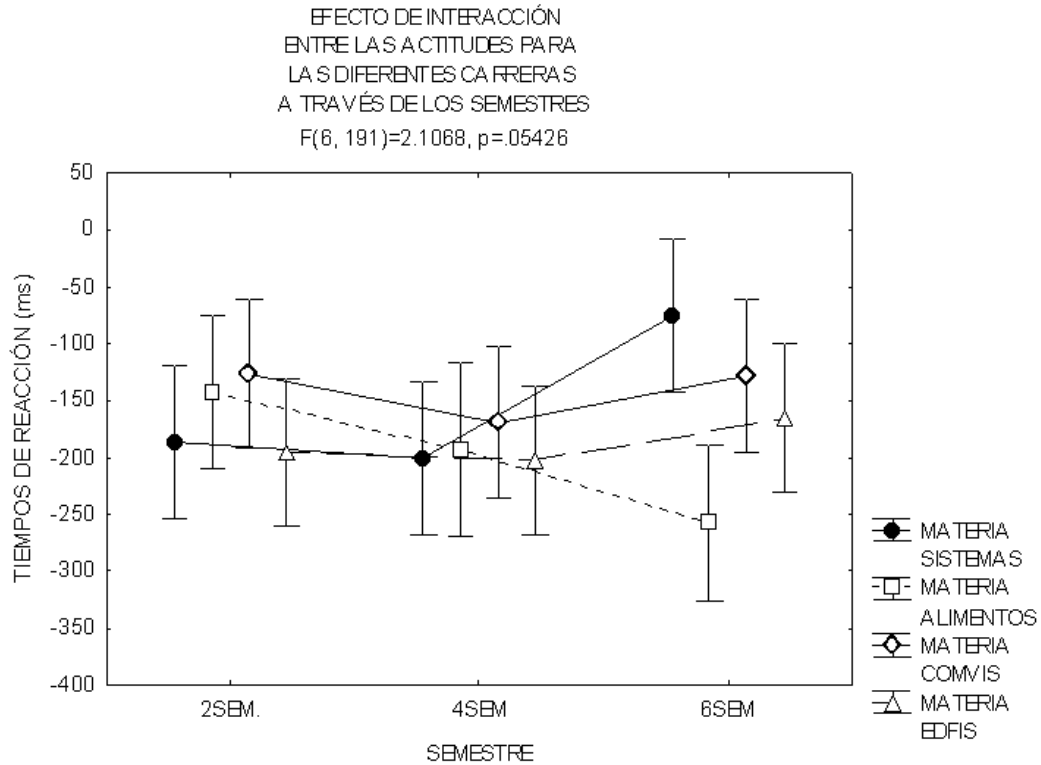


Figura 4.7. En la gráfica se señala un efecto principal en actitud implícita al final de la carrera a través de las áreas académicas.

La principal fuente de efecto en el desempeño de los participantes se nota al final de las carreras. Parece ser que existe un cambio de actitud implícita radical conforme se avanza en la carrera. Nótese por ejemplo en la figura 4.7 que existe en el caso del área de alimentos un cambio de actitud positiva hacia una actitud muy positiva en comparación a los estudiantes del segundo semestre. Por otra parte, estudiantes de la carrera de sistemas tiene actitudes negativas al final de la carrera en comparación a estudiantes que inician esta área curricular. En general se puede decir que el efecto principal en actitud se debe al cambio mostrado por estas actitudes implícitas en estas dos áreas.

CAPITULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ya después de haber hecho el análisis estadístico se procederá a realizar la interpretación de los resultados utilizando la información que arrojó esta investigación. El objetivo principal es el contestar la pregunta de investigación y determinar, basados en los objetivos que debían de cumplirse en esta investigación, los alcances que se obtuvieron.

Uno de los puntos que llamaron mucho la atención de los datos que se observan en la figura 4.7 fue que se demostró que existen diferencias en la actitud de los estudiantes que cursan los primeros semestres de la carrera a comparación de los que ya están a punto de culminar sus estudios. Para unos casos (las latencias para la carrera de alimentos) se encontró un cambio hacia una actitud positiva para otros un cambio negativa (sistemas) mientras que para otros se existió un cambio significativo en actitud (comunicación visual y educación física).

Por otra parte, analizando cada una de las carreras técnicas a los cuales se le fue aplicado el estudio de carrera - IAT es que en el caso de la carrera de sistemas se encontró una fuerte diferencia hacia una actitud negativa a través de los semestres. En particular, esta carrera es una de las mas solicitadas en la preparatoria, pero de las que más reprobación y deserción tiene ya que alto grado de dificultad, por el tipo de asignaturas que llevan dentro de su currículo. Además,

los estudiantes de esta carrera se enfrentan a demandas escolares que otros estudiantes no consideran y que no afectan un posible cambio de actitud.

Por ejemplo, todas las carreras técnicas se enfrentan a la problemática de que en algún momento, los estudiantes llegan a quedar suspendidos un semestre por haber reprobado alguna materia o llegan a repetir el semestre por el exceso de materias que tienen en tercera oportunidad, pero en específico el área de sistemas tiene la particularidad de que su inscripción es anual, y por esta razón, los estudiantes que se llegan a ver en esta situación deberán esperar un año para poder reintegrarse al semestre que les corresponde.

Esta problemática se llega a agudizar al entrar a cuarto semestre, ya que el alumno podrían estar enfrentando una segunda suspensión, justamente cuando menos la necesita ya que están por comenzar el último año de carrera y la suspensión implicaría terminar la carrera en cinco años en vez de tres.

Otra posibilidad a la actitud negativa descrita es el incumplimiento de las expectativas del estudiante. Aquí, el autor de esta tesis ha tenido la oportunidad de conversar con los estudiantes de esta carrera, los cuales señalan frecuentemente una expectativa no cumplida como lo es el hecho de no enfocar sus estudios exclusivamente al uso de Internet.

Con respecto a la carrera de alimentos una posible interpretación es en términos de expectativas estas fueron cumplidas o superadas a través de la

carrera. Hay que enfatizar que este tipo de interpretación es bajo el conocimiento de que los datos obtenidos no constituyen en si un estudio longitudinal. Este es, bien puede ser las diferencias de actitud se deba a que son grupos independientes con su actitud propia hacia la carrera. Sin embargo, dado el contexto escolar del presente autor es probable que la tendencia hacia una actitud positiva de los estudiantes de la carrera de alimentos sea una tendencia real dado el cumplimiento de expectativas.

Finalmente, nótese que tanto en la carrera de comunicación visual y educación física parece no haber un cambio significativo entre los grupos respecto a la actitud hacia el currículo. Manteniéndose sobre la hipótesis de cumplimiento de expectativas académicas, entonces cabría señalar que en el caso de estas dos carreras los alumnos no obtuvieron ni mas ni menos de lo que esperaban observar en el transcurso de la carrera. En general, esta hipótesis sobre las expectativas solo señala el cumplimiento o el no cumplimiento de un esquema de la forma en que debería suceder la vida académica, lo cual lleva a tomar una actitud positiva o negativa del estudiante hacia sus estudios (ver por ejemplo los estudios de incumplimiento de Bradbury, y Finchman, (1988).

Obviamente que una expectativa es en si la realización dinámica de una representación o esquema de cómo deben ser las cosas. Estas representaciones son entonces la base central sobre las que se debe interpretar la actitud (ver por ejemplo (Fisk y Taylor, 1996).

Esto puede ser una probable causa de cierta empatía hacia la carrera o hacia algunos maestros de las asignaturas más complicadas. Esto sugiere que ante esta situación vemos aquellos esquemas que tenían los estudiantes se han ido modificando por medio de sus experiencias, y que esto llega a afectar la forma de percibir información de aquí que su actitud se ve afectada y lleva al alumno a desarrollar una actitud positiva o negativa (Álvaro y Garrido, 2007).

Esto es, a un nivel conceptual, resultados basados en el modelo de cognición implícita propuesto por Greenwald et al. (2002) sugiere que las representaciones mentales que se distribuyen de una forma coherente en el sistema cognitivo y si su los atributos del objeto con relación del “YO” es positiva se asume que la actitud es positiva mientras que cuando no existe coherencia se da una actitud negativa.

Por otra parte, observando Figura 4.5 del desempeño del IAT de actitudes por semestre en todas las carreras existe, una relación general en donde en cuarto semestre se da una tendencia a cambiar sus actitudes a un nivel positivo en segundo semestre, y vuelve a darse un cambio negativo en 6 semestre para casi todo los casos. Si lo vemos de esta forma, investigaciones que se han realizado actualmente donde los investigadores demuestran que las evaluaciones automáticas se pueden cambiar a través de la experiencia y además que dichos cambio implícitos son mayores cuando más se implican las personas en procesar la información (Dasgupta y Greenwald, 2001).

Sorprende es ver el como las actitudes, tomando en cuenta las carreras en todos los semestres, se acentúan mas a lo positivo en las dos carreras que tiene menor numero de alumnos (alimentos y educación física) pero que, por otro lado, presenta menor grado de deserción.

Aun que dentro de los resultados se enfocro varios estudiantes con actitud negativa fuera de la media, se investigaron a los cinco sujetos, los cuales pertenecen a los dos semestres mas avanzados, se encontró que, cuatro de ellos presentan un rendimiento académico bajo, por esta razón, atribuimos el hecho que haya salido con una actitud muy negativa a comparación del resto de sus compañeros. Y el alumno restante, perteneciente al área de educación física, aun no se le ha encontrado una razón sólida a la cual se le pueda atribuir.

La razón por la cual, no llegamos a encontrar ningún valor extremo en segundo semestre, pero en cuarto y sexto si, es que como ya se sabe, que, una ves que se va fortaleciendo la relación implícita entre el objeto y el YO, como consecuencia del cambio de actitud, la relevancia de este objeto aumentara considerablemente ya sea de una forma positiva o negativa, dependiendo de la valencia del objeto (Briñol, Horcajo, Becerra, Flaces y Sierra, 2003). Por otra parte, es bien sabido, gracias a la teoría de Heider, que cuando un concepto recibe influencia repetidas puede llegar a desarrollar nuevos vínculos o cambiar las relaciones con otros conceptos para mantener un equilibrio cognitivo.

Se podría suponer, que estas actitudes, visto desde una perspectiva de arquitectura cognitiva (Hudlika, 2004) cambian por los constructos mentales que se caracterizan por sus atributos, y que influyen en el procesamiento de la información, y que con ayuda de las redes de creencias, llegan a variar en el tipo y estructura, reflejando las diferencias en historias individuales, y la sensibilidad a factores particulares.

IMPLICACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

Principalmente, las implicaciones de este estudio las encontramos en los cuatro pruebas de Asociación implícita, con tareas de categorización, bajo un contexto académico referente a las diferentes carreras técnicas que se imparten en la institución en la cual se le realizo el estudio, ya que esta puede ser una herramienta muy útil de diagnostico de asociación implícita hacia su carrera. Este instrumento puede utilizarse con el fin de conocer las actitud que realmente el estudiante pueda llegar a tener por su carrera técnica y que no manifiesta explícitamente.

En muchas ocasiones y mas en la etapa de la adolescencia, los muchachos se dejan influenciar por factores sociales como el amigo o la familia, por ejemplo, que si el amigo le gusta ir al cine al muchacho también, que si su papá es medico, el quiere ser medico, siendo esto falso aun y cuando lo que externan sea lo contrario por estar influenciado por estos factores externos.

Importante es resaltar, que, si se llegara a aplicar este instrumento antes de comenzar con su carrera, podría ser de gran ayuda ya que el estudiante, al no ser una prueba donde se llegue a manifestar de forma consciente, no estaría influido por factores sociales como la familia, amigos, medios de comunicación, etc., y así llegar a darnos cuenta si realmente la actitud que esta manifestando por cierta carrera sea la que el estudiante esta percibiendo, y sea lo que el realmente quiere. Esto con el fin de disminuir los niveles de reprobación, y de deserción así como la mala elección de carrera técnica (asistir en terminos de orientación vocacional) para así también evitar problemas de autoestima, y el despertar una empatía hacia maestros, materias y hasta llegara a afectar su toma de decisión en la elección de carrera profesional.

También, si se llegara a aplicar en semestres posteriores al ingresar a la institución, nos ayudaría a ver si la actitud del estudiante se mantiene, y si a llenado sus expectativas. Si esto no llegara a llevarse a cabo, podría llegar a ser un punto de atención, para ver que es lo que esta pasando y buscarle solución al problema si llegara a ser un problema relacionado con las asignaturas que el estudiante esta recibiendo o esta influenciado por alguna empatía hacia el maestro o alguna situación presentada solo durante este semestre o se llega a extender a semestres mas adelante.

Una de las ventajas que cabe resaltar es que esta prueba para análisis de las actitudes se puede utilizar como un diagnostico de una forma individual o en

grupo y así tener una perspectiva general o específica de la situación que se está viviendo en la institución en la cual se aplica.

Muchas de las ocasiones, las personas dedicadas a la docencia y más en niveles medio superior y superior, llegan a escuchar el hecho de que los estudiantes llegan a externar un “no era lo que yo quería”, y esto llega a afectar muy notoriamente el rendimiento académico de los estudiantes, este instrumento podría llegar a tratar de evitar esto y que el hecho de que su padre sea ingeniero no significa que al muchacho le gusta la ingeniería.

CONCLUSIÓN.

En general se observa que la actitud a contenidos curriculares no es algo fijo y que esta sujeta a cambios dada la experiencia académica. Esto es interesante ya que habla de esquemas flexibles que no tienen alta dimensionalidad lo cual les permite ir modificando dado una experiencia positiva o negativa un sesgo o actitud hacia una carrera. Por otra parte, se observa que es al final de las carreras técnicas en donde parecen ser se encuentran mayor diversidad de actitudes hacia el currículo.

Claro está que es necesario implementar una línea de investigación en donde la asociación implícita hacia un currículo pueda relacionarse de una forma más causal a un modelo de atribución o a un modelo de representación del mundo

curricular en el estudiante que se asocie hacia su actitud de la carrera en la que se desempeña.

También, se puede ver claramente que las recientes aplicaciones al campo de las actitudes de procesamiento implícito, ofrecen la posibilidad de tomar el estudio de las teorías del inconsciente desde un aspecto social-educativo. En comparación con las medidas directas, las medidas implícitas de las actitudes constituyen evaluaciones más rápidas, menos conscientes y más difíciles de controlar, corregir o ajustar, según las expectativas de las personas, normas, y presiones sociales (Greenwald y Banaji 1995). Dado lo novedoso del IAT y la facilidad que presenta para utilizarlo bajo diferentes contextos sociales, es probable que las investigaciones que se sigan relacionando con el uso de este instrumento, siga aportando información que nos ayude a ver las estructuras mentales y que aporten nuevos modelos que nos ayuden a comprender un poco mas acerca de la conducta humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvaro, J.L. y Garrido, A. (2004). *Psicología Social: Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. Ed. McGraw Hill.
- Andersen, S.M., Moskowitz, D.B., Blair, I.V., & Nosek, B.A. (2007). Automatic thought. En E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York : Guilford Publications
- Aronson, E., Wilson, T. D. y Alkert, R. M. (1997). *Social Psychology*. New York. Ed. Longman.
- Banaji, M. (2001). Implicit attitudes can be measured. En H. L. Noediger, J. S. Nairne, I. Neath, y A. Surprenant (Eds.), *The nature of remembering: Essays in honor of Robert G. Crowder*, 117-150. Washington, DC: American Psychological Association.
- Banaji, M., Bazerman, M. y Chugh, D. (2003). ¿Cuán (poco) ético es usted?. *Harvard Business Review*. America Latina.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (2002) *Psicología social*. Madrid, España. Ed. Prentice Hall Iberia.

Barnes-Holmes, D., Staunton, C., Barnes-Holmes, Y., Whelan, R., Steward, I., Commins, S., Walsh, D., Smeets, M. P. y Dymond, S. (2004). Interfacing relational Frame Theory with cognitive neuroscience: Semantic priming, The implicit association test, and event related potentials. *International Journal of psychology and psychological therapy*. Vol. 4. No. 2, pp. 215-240.

Berridge, K. C. Y Winkielman, P. (2003). What is an uncounscious emotion?. The case for uniconscious "liking". *Cognition and emotion*, 17, 181-211.

Bower, G. (1981). Mood and memory. *American psychologist*, 36, 129 -148.

Bradbury, T. N. y Finchman, F. D. (1988). Individual difference variable in close relationship: A contextual model of marriage as an integrative frameword. *Journal of Personality and Social Psyphology*, 54, 713-721.

Brendl, C. M., Markma, A. B. Y Messner, C. (2001). How do indirect measures of evaluation work? Evaluating the inference of prejudice in the implicit association test. *Journal of Perssonality and Social Psychology*, 81, 760-773.

Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falaces, C. (2003). Equilibrio Cognitivo implicito. *Psicothema*, 15, 375-380.

- Brunel, F., Tietje, B., y Greenwald, A. G. (2004). Is the Implicit Association Test a valid and valuable measure of implicit consumer social cognition?. *Journal of Consumer Psychology*, 14(4), 385-404.
- Cate, K. L., Bassett, J. F. y Dabbs, J. M. Jr. (2003). Fear primes may not affect women's Implicit and Explicit mate preferences. *JASNH*, 4, 49-56.
- Collier, G., Minton, H.L. y Reynolds, G. (1996). *Escenarios y tendencias de la Psicología Socia*. Madrid.
- Costa, A.R. (1991). *Developing minds: A Resource book for teaching thinking*, Alexandria. ASCD, Virginia.
- Dasgupta, N. y Greenwald, A. G. (2001). On the malleability of automatic attitudes: Combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of psychology*, 81, 800-814.
- Dávila, M., y Chacon, F. (2005). Adaptación del inventario de funciones del voluntariado al voluntariado español. Segundo Congreso Hispano-Portugués de Psicología. *Iberpsicología*.
- Driscoll, M.P. (1994) *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.

Fazio, R. H. (1989). On the power and functionality of attitudes: The role of attitudes accessibility. In A.R. Pratkanis, S.J. Breckler y A.G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function.*, 156 -179, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: Determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. En R. E. Petty y J. A.

Fazio, R.H., Sanbinmatsu, D.M., Powell, M.C., y Kardes, F.R. (1986). On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 229-239.

Fiske, S. T., y Taylor, S. E. (1996). Affect and cognition. En: Susan, T. Fiske y Shelley E. Taylor. *Social cognition*. Nueva York: McGraw-Hill, Inc.

Fernandez, P. (2005). A priori for a psychology of the culture. *Athenea Digital*, 7, 1-15.

Fishbein, M., y Azjen, I. (1975). *Belief, attitude, Intention, and Behavior: An introduction to Theory and reseach*. Reading, MA: Addisson-Wesley.

Galvanovskis, A. (2005). Percepción de las personas. Paper presented at the meeting of the Clase de Psicología Social. Cholula, Puebla.

Garay, A., Iñiguez, L., y Martínez, L. (2003). La perspectiva discursiva en psicología social. Revisión, subjetividad y procesos cognitivos. Barcelona, España

Garrido, I.G. (2000) Psicología de la emoción. España: Editorial Síntesis Psicológica.

Garrido, A. y Alvaro, J.L. (2007). *Psicología Social: Perspectivas Psicológicas y Sociológicas*. Ed. McGraw Hill.

Greenwald, A. & Abrams, R. (2002, November). Visual masking reveals two qualitatively different levels of unconscious cognition. *Paper presented at the 43rd Annual Meeting of the Psychonomic Society, Kansas City, KS.*

Greenwald, A. G., Abrams, R. L., Naccache, L., & Dehaene, S. (2003). Long-term semantic memory versus contextual memory in unconscious number processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 29, 235–247.

Greenwald, A.G. y Banaji, M.R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, selfteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.

Greenwald, A.G., Banaji, M.R., Rudman, L. A. Farbham, S. D., Nosek, B. A. y Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychology review*, 109, 3-25.

Greenwald, A. G., Draine, S. C., & Abrams, R. L. (1996). Three cognitive markers of unconscious semantic activation. *Science*, 273, 1699–1702.

Greenwald, A. G., Gonzalez, R., Guthrie, D. G., & Harris, R. J. (1996). Effect sizes and p-values: What should be reported and what should be replicated?. *Psychophysiology*, 33, 175–183.

Greenwald, A. G., Klinger, M. R., & Schuh, E. (1995). Activation by marginally perceptible (“subliminal”) stimuli: Dissociation of unconscious from conscious cognition. *Journal of Experimental Psychology: General*, 124, 22–42.

Greenwald, A. G., McGhee, D. E. Y Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of personality and social psychology*, 74, 1464-1480.

Greenwald, A. G., & Nosek, B. A. (2001). Health of the Implicit Association Test at age 3. *Zeitschrift fu“r Experimentelle Psychologie*, 48,85–93.

Greenwald, A. G, Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the Implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 197-216.

Hermans, D., Baeyens, F. Eelen, P. (2003). On the Acquisition and activation of evaluative information in memory: The study of evaluative learning and affective priming combined. En: Jochen Musch y Karl Christoph Klauer. *The psychology of Evaluation: Affective proceses in cognition and emotion*. New Jearsey: LEA.

Hewstone, M. (1992). La atribución causal del proceso cognitivo a las creencias colectivas. Paidós.

Hudlicka E. (2004). Beyond Cognition: Modeling Emotion in Cognitive Architectures. *Proceedings of the sixth international conference on cognitive modeling*, 118-123.

Haines, E. L., y Kray, L. J. (2005). Self-power associations: The possession of power affects women's self-concepts. *European Journal of Social Psychology*, 35, 643-662.

Ibáñez, J. (1990). Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden. Barcelona.

- Kihlstrom, J.F. (1999). The psychological unconscious. En L. A. Pervin & O. P. John (Eds.) *Handbook of personality: theory and research*, 424-442. New York: Guilford Press.
- Kihlstrom, J.F., Mulvaney, S., Tobias, B.A. y Tobis, I.P. (2000). The emotional unconscious. En: Eric Eich, John F. Kihlstrom, Gordon H. Bower, Joseph P. Forgas y Paula M. Niedenthal. *Cognition and emotion*: New York: Oxford Press: *Counterpoints cognition, memory & language*.
- Kim, D. (2003). Voluntary controllability of the Implicit Association Test (IAT). *Social Psychology Quarterly*, 66, 83-96.
- Klauer, K.C., Eder, A.B., Greenwald, A.G., Abrams, R.L. (2005). Priming of Semantic Clasification by Novel Subliminal Prime Words. Institute Social of psychology and methology, University Freiburg, Germany.
- Knobe, J. y Malle, B. (2002). Self and other in the explanation of behavior: 30 years later. *Psychological*. Belgica, 42, 113-130
- Lachman, R., Lachman, J.L. y Butterfield (1979). *Cognitive psychology and information processing: An introduction*, Erlbaum, Hillsdale, Nueva Jersey.
- LeDoux, J.E. (1995). Emotion: Clues form the brain. *Annual Review of Psychology*, 46, 209-235.

LeDoux, J.E. (1999). La influencia de las emociones. En: Roberta Conlan. Estados de ánimos: Como nuestro cerebro nos hace ser como somos. España: Barcelona: Paidós (transiciones).

LeDoux, J.E., Iwata, J., Cicheti, P. Y Reiss, D.J. (1988). Different projections of the central amygdaloid nucleus mediate autonomic and behavioral correlates of conditioned fear. *Journal of neuroscience*, 8, 2517-2529.

Leventhall, H. y Scherer, K.R. (1987). The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion*, 1, 3-28.

Llorens, S., Beas, M., y Cifre, E. (2007). Diseño y validación de un instrumento de evaluación actitudinales hacia la búsqueda de empleo. *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I.

Manassero, M., Garcia, E., Torrens, G., Ra, is, C., Vazquez, A., y Ferrer, V. (2006). Burnout en la enseñanza: Aspectos Atribucionales. *Infocop Online*.

Maison, D., Greenwald, A., y Bruin R. (2004). Predictive Validity of the Implicit Association Test in Studies of Brands, Consumer Attitudes and Behaviour", *Journal of Consumer Psychology*, 14(4), 405-416 .

Marcel, A.J. (1980). Conscious and preconscious recognition of polysemous words: Locating the selective effects of prior verbal context. En R.S. Nickerson (Ed.), *Attention and performance VIII*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Marcel, A.J. (1983 a). Conscious and unconscious perception: Experiments on visual masking and word recognition. *Cognitive psychology*, 15, 197-237.

Marcel, A.J. (1983 b). Conscious and unconscious perception: An approach to the relation between phenomenal experience and perceptual processes. *Cognitive psychology*, 15, 238-300.

Martinez, H., y Moreno, R. (1995). Análisis de fenómenos de aprendizaje animal desde el modelo de covariación. *Acta Comportamental*, 3, 71-88.

Marzano, R. J., Brandt, R.S., Huges, C., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Ranking, S. y Suhor, G. (1988). *Dimensions of thinking*, Alexandria, ASCD, Virginia.

Marzano, R. J., Pickering, D. J. Y Brandt, R. S. (1990). Integrating intruotional programs through dimension of learning. *Educational leadership*, febrero, 17-24.

- Marzano, R. J. y Pickering, D. J. (1991). Dimensions of learning an integrative instructional framework. En Arthur L. Costa (ed.) *Developing minds: A resource book for teaching and thinking*, ASCD. Alexandria, Virginia.
- McNamara, T.P. (2005). *Semantic priming: Perspectives from memory and word recognition*. Nueva York: Psychology Press.
- ecerra, Falces y Sierra, 2003).
- Metcalfe, J. y Shimamura, A. P. (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambidge, Massachussets: MIT Press.
- Morales, F.J., Reboloso, E. Y Moya, M. (1995). Actitudes. En Morales F. J. (Coordinador). *Psicología Social*. Madrid. Ed. McGraw Hill.
- Moscovichi, S. y Hewstone, M. De la ciencia al sentido comun. En Moscovichi, S. (1986). *Psicología social y problemas sociales*, 668-791. Ed. Paidos. Barcelona
- Moya, M. Cognición Social. En Morales, F. J. (1995). *Psicología Social*. Ed. McGrawHill. Madrid.
- Musch, J. y Klauer, K. C. (2003). The psychology of evaluation: an introduction. En: Jochen Musch y Karl Christoph Klauer. *The psychology of evaluation: affective processes in Cognition and emotion*. New Jersey: LEA.

Myers, D.G. (2005). *Psicología Social*. México. Ed. McGraw Hill.

Nosek, B., Banaji, M. R., y Greenwald, A. G. (2000). Math = Male, Me = Female, Therefore Math ≠ Me. Manuscript submitted for publication. *Yale University*, New Haven, CT.

Nosek, B. A., Greenwald, A. G., y Banaji, M. R. (2005). Understanding and using the Implicit Association Test: II. Method variables and construct validity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 166-180.

Paicheler, H. La Epistemología del sentido común. En Moscovichi, S. (2002). *Pensamiento y vida social*, 377-414. Ed. Paidós

Peñaranda, M. y Quiñones, E. (2005). Avances de la psicología social desde las publicaciones del Journal of personality and social psychology (1965-2000): El esplendor de la psicología social. Segundo Congreso Hispano-Portugués de Psicología. *Iberpsicología*.

Petty, R.E. y Cacioppo, J. (1986). *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. NY: Springer Verlag.

Poehlman, T. A., Uhlmann, E., Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (2005). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Manuscript submitted for publication*

Rodrigues, A., Assmar, E. & Jablonski, B.(2004). *Psicología Social*. Mexico. Ed. Trillas.

Roseman, I.J., y Smith, C.A. (2001). Appraisal Theory: Overview, assumptions, varieties, controversies. En: Klaus R. Scherer, Angela Schorr y Johnstone Tom. Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research. New York: Oxford University Press.

Stainton, R. W. (2003). Social Psychology Experimental and Critical Approaches. Maidstone: Open University Press.

Solso, R.L. (1991). *Cognitive Psychology*. Allyn and Bacon, Needham Heights, Ma.

Wagner, W., y Elejbarrieta, F. Representaciones Sociales. En Morales, F. J. (1995). *Psicología Social*. Ed. McGrawHill. Madrid.

Weiner, B. (1986). *Una teoría del attributional de la motivación y de la emoción*. Nueva York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1974). *Motivación de logro y teoría de la atribución*. Morristown, New Jersey: Prentice Hall.

West, C., Farnes, J. y Wolff, t. (1991). *Instructional design implications from cognitive science*. USA: Allyn and Bacon Press.

Wicker, A. W. (1969) Attitudes versus actions: the relationship of verbal and overt Behavioral responses to attitude objects. En *J. Soc. Issues*, 25,41-78, 1969. University of Wisconsin, Milwaukee.

Wilson, T.D., Lindsey, S. y Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107, 101-126.

Zanna, M. P. y Rempel, J.K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. Bar-Tal, Daniel (Ed); Kruglanski, Arie W. (Ed), *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge, England UK: Cambridge University Press.