

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA SOCIAL

**EL PAPEL DE LAS ACTITUDES Y LA NORMA SOCIAL SUBJETIVA BAJO LA
TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA EN LA ELECCIÓN DE CARRERA
UNIVERSITARIA EN HOMBRES Y MUJERES**

POR

HUGO AUGUSTO LÓPEZ CANTÚ

Director de Tesis: Dr. Javier Álvarez Bermúdez

Octubre 2007

*A Itzel, Paula Cristina y Luciana
Mis más grandes maestras.*

*A mis padres y hermanos
Mi equipo extendido*

Agradecimientos

En esta página quiero manifestar mi agradecimiento a todos los que contribuyeron a la elaboración de esta tesis. De antemano incluyo implícitamente a todos los que pudiera estar olvidando y que fueron parte de este largo esfuerzo.

Gracias a la sociedad regiomontana, por servir como inspiración para el problema estudiado. A Jesús Minjares y a Gabriela Márquez, por su apoyo en la aplicación del instrumento y sobre todo por el envío de las encuestas a Barcelona. A los estudiantes del grupo de historia que en el 2002 cursaban el sexto semestre en la Preparatoria Eugenio Garza Sada, por haberme compartido sus conductas, intenciones, actitudes, influencia social y creencias. A la Biblioteca de Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona por las diversas fuentes bibliográficas proveídas. Al Dr. Ernesto López por su apoyo en clase y en asesorías (y por hacerme pensar que podía estudiar dos maestrías al mismo tiempo; elección que significó un parte aguas en mi vida). A Rogelio Rodríguez, compañero de maestría, por el apoyo brindado clarificando dudas generales para la elaboración y defensa de la tesis. Al Dr. René Landero y al Mtro. Gerardo Rodríguez, por su asesoría y retroalimentación como revisores de este trabajo.

Muy especialmente doy gracias al Dr. Javier Álvarez, que a pesar del tiempo que me tomé en la elaboración de este trabajo, tuvo siempre paciencia y disposición al dirigir mi tesis, de manera tanto presencial como a distancia.

Quiero agradecer al Mtro. Arnoldo Téllez, y al personal de la Facultad de Psicología, de Escolar y Archivo, así como de Rectoría de la U.A.N.L., por contribuir de manera administrativa a que esta investigación pudiera ser presentada.

A Odila y Marigera, por tantas y tantas llamadas, hechas y recibidas, con las que daban seguimiento y aclaraban los pasos a tomar en el proceso de elaboración de la tesis ante el posgrado. Agradezco también a Sunny Villa, por ese último empujón de asesoría estadística, que se convirtió en el "sprint" final de la carrera.

Gracias Familia y Amigos, por preguntarme de vez en cuando "¿Oye y cómo vas con la tesis?".

Gracias Paula Cristina y Luciana por ser motivación, pura y constante, para hacer bien las cosas.

Gracias Itzel, por ser mi compañera, por estar conmigo, por tu paciencia y capacidad para darme tranquilidad cuando me aceleraba, empuje cuando me estancaba y enfoque cuando divagaba. (Gracias también por Av. Diagonal 281 pral. 1ª., segunda habitación del pasillo, mano derecha, en donde prácticamente pude construir el marco teórico de la tesis. Gracias por ayudarme a registrar los datos ágilmente en el SPSS).

Gracias a Dios por la mente, el cuerpo y el alma.

Índice de contenido

Resumen

I. Introducción.....	1
II. Marco Teórico.....	3
2.1 Antecedentes sobre los Autores de la teoría de la acción razonada (TAR) y Modelos Teóricos sobre Actitudes y Conducta.....	3
a. Sobre Martin Fishbein e Icek Ajzen.....	3
b. Importancia de las actitudes en el estudio de la conducta: Historia sobre sus teorías y su medición.....	4
2.2 La teoría de la acción razonada.....	10
a. Definición y medición de la conducta.....	10
b. La intención como predictor de la conducta.....	11
c. Determinantes de la intención: actitud y norma social subjetiva..	12
i. Actitud: Definición y medición.....	13
ii. Norma Social Subjetiva: Definición y Medición.....	14
d. Determinantes de la Actitud y la Norma Social Subjetiva.....	15
i. Creencias sobre los resultados de una conducta y su evaluación.....	15
ii. Creencias normativas y las motivaciones a cumplir.....	16
e. Variables Externas.....	17
f. Metodología y el uso de estadística en el Modelo.....	19
2.3 Áreas donde el modelo ha sido aplicado: Aciertos, críticas y modificaciones de la TAR.....	20
2.4 El Estudio de la Elección de Carrera Universitaria bajo la teoría de la acción razonada.	25
a. Desde la psicología social: Relación dual entre conducta y sociedad.....	25
b. Desde la educación: Sistema mediador, formador y receptor de individuos.....	26

c.	Desde la influencia social y el desarrollo de actitudes: La escuela y el entorno social en la elección de carrera de hombres y mujeres.....	28
i.	La escuela.....	28
ii.	El entorno social.....	31
iii.	La orientación vocacional.....	32
iv.	La distinción de género.....	33
d.	Desde la elección de carrera: Sus posibles implicaciones en la sociedad.....	34
III.	Método.....	37
3.1	Tipo de estudio y diseño de investigación.....	37
3.2	Participantes, instrumentos y materiales.....	37
3.3	Procedimiento.....	39
IV.	Resultados.....	43
V.	Conclusiones y recomendaciones.....	48
5.1	Conclusiones y discusiones.....	48
5.2	Implicaciones.....	48
5.3	Recomendaciones.....	49
	Bibliografía.....	51
	Anexos.....	54

Resumen

La elección de carrera universitaria tiene diferentes implicaciones significativas en los individuos que toman esta decisión. Sin embargo, los factores que la subyacen y el papel que juega cada uno de ellos en dicha decisión son temas que han sido poco estudiados. Esta investigación describe, a través de la teoría de la acción razonada (TAR) de Ajzen y Fishbein (1980), la forma en la que las actitudes y la influencia social (norma social subjetiva) se relacionan con la elección de carrera universitaria en 56 estudiantes del I.T.E.S.M., Preparatoria Eugenio Garza Sada, en Monterrey, N.L. El estudio revela que si bien los factores actitudinales tienen para toda la muestra un mayor peso en esta decisión, la norma social subjetiva juega un papel más significativo en las mujeres, para quienes además, su círculo de amigos es el referente más influyente dentro de sus creencias normativas. Los hallazgos de este trabajo, útiles en materia de orientación vocacional y de comportamiento del recurso humano en las organizaciones, parecen reflejar que una decisión comúnmente vista como producto de las preferencias actitudinales de los estudiantes, es también afectada por el entorno social. Dado que los resultados se generalizan para dos salones de clase de esta preparatoria, se sugiere que en un futuro se realicen estudios sobre este tema aumentando el número de sujetos, en diferentes instituciones y compuestas por distintas clases sociales, además se propone se utilicen teorías que integren el factor de influencia social mediante acepciones alternas a la propuesta por la teoría de la acción razonada que contemplen más factores como podrían ser los de carácter emocional.

I. Introducción

La vida de cada individuo se va construyendo con base en las decisiones que éste va tomando a través de los años. No necesitamos evidencia científica para afirmar que de cada experiencia que la persona vive, se derivan otras tantas que impactan de diferente forma tanto al individuo como a la sociedad.

La elección de carrera universitaria es una de las decisiones que tiene más de un impacto significativo en la persona: le da satisfacciones o frustraciones, le permite acceder a un mercado laboral particular que a su vez le genera una fuente de ingreso; le proporciona conocimientos, impacta en su círculo social, entre otras (Osipow, 1990). Sin embargo, a pesar de la variedad de experiencias significativas que el ingreso a una carrera universitaria detona, poco se ha estudiado sobre los elementos que subyacen a esta decisión.

La psicología social ha sido considerada como una disciplina amplia en su enfoque pero modesta en sus pretensiones, por contribuir a la explicación de fenómenos sociales, muchas veces sólo de manera parcial y complementaria en relación con lo que aprendemos de otros campos de la investigación académica (Eiser, 1989). No obstante lo anterior, es a través de esta rama como nos aproximamos en esta ocasión al fenómeno de la elección de carrera, para profundizar sobre los elementos subyacentes en hombres y mujeres, al elegir un programa universitario entre otros. En particular, hemos elegido la teoría de la acción razonada (TAR) de Icek Ajzen y Martin Fishbein (1980) para explicar esta decisión a través de los dos elementos principales que componen el modelo: la actitud y la norma social subjetiva.

El problema a investigar para esta tesis es: ¿Es pertinente la teoría de la acción razonada para explicar la elección de la carrera universitaria en los estudiantes del último semestre de la Preparatoria Eugenio Garza Sada en la ciudad de Monterrey?

Las variables más importantes a definir son (Fishbein y Ajzen, 1980):

- Conducta: Comportamiento observado en los individuos. Para los fines de este trabajo, se refiere a la elección de una carrera universitaria.
- Intención: Determinante inmediato de las conductas en un individuo.
- Actitud: Sentimiento general favorable o desfavorable de una persona hacia un concepto.
- Norma Social Subjetiva: Aquello percibido a través de las creencias normativas de la persona sobre lo que otras personas específicas e importantes para ella, piensan sobre las acciones que debería o no realizar.

El objetivo general de esta investigación es demostrar la utilidad de la TAR en la explicación de los procesos subyacentes a la elección de la carrera universitaria en estudiantes de preparatoria.

Como parte de los objetivos específicos se pretende:

1. Encontrar la correlación entre:
 - La actitud con cada una de las creencias actitudinales ponderadas (multiplicadas por su respectiva evaluación hacia los resultados).
 - La actitud con la media del total de estas creencias actitudinales.
 - La norma social subjetiva con cada uno de las creencias normativas ponderadas (multiplicadas por su respectiva motivación a cumplir).
 - La norma social subjetiva con la media del total de estas creencias normativas.
 - La actitud frente a intención.
 - La norma frente a intención.
2. Identificar el peso relativo tanto de la actitud como de la norma social subjetiva explicando a la intención.
3. Medir el grado en el que la actitud y la norma subjetiva en conjunto explican la intención.
4. Identificar cuál es el referente más importante al correlacionarlo con la norma social subjetiva, para la muestra seleccionada.

Cabe mencionar que los objetivos específicos, se plantean tanto para toda la muestra, así como para hombres y mujeres por separado.

Basados en una serie de fundamentos encontrados en la literatura de la psicología social, la sociología y la educación, podemos afirmar que existe un daño resultante de la limitación de la libertad de elección, en donde quizá los más graves pudieran prevenirse si en los procesos de decisión se expandiera el rango de elecciones, eliminando algunas restricciones que afectan las decisiones importantes en la vida como las relacionadas con la educación y el trabajo, consideradas entre otras, vitales para mantener el autoestima (Janis y Mann, 1977). Creemos que ante esta cuestión vale la pena preguntarse qué papel juegan las actitudes y la norma social en la elección de carrera en los jóvenes dado el perfil industrial que la ciudad de Monterrey tiene (Camargo Jr., 1999), la orientación hacia el yo-colectivo de la sociedad mexicana en general (Díaz-Guerrero, 1994) y la función generadora de recurso humano que la escuela universitaria tiene para el mercado laboral que lo demanda (Ornelas, 1995).

Dadas estas características, los hallazgos de esta investigación no experimental, pudieran servir como primer paso en futuros trabajos que estudien la satisfacción y el desempeño de los individuos, tanto a nivel académico como estudiante, como a nivel laboral cuando ya es profesionista.

II. Marco Teórico

2.1 Antecedentes sobre los Autores de la teoría de la acción razonada (TAR) y Modelos Teóricos sobre Actitudes y Conducta.

Antes de tratar a profundidad el tema central de nuestra investigación, consideramos importante revisar brevemente algunos datos sobre los creadores de la TAR, con el fin de entender mejor la forma en la que se desarrolló esta teoría. Presentamos inicialmente información de carácter personal y profesional, seguida de una breve historia de los modelos teóricos predominantes hasta la década de los sesenta, que explicaban y predecían la conducta a partir del estudio de las actitudes, y que sirvieron como base y objeto de crítica para el desarrollo de la TAR. En este apartado se describe el paradigma científico que formaba el contexto bajo el cual Icek Ajzen y Martin Fishbein estudiaron la relación entre los componentes del modelo.

a. Sobre Icek Ajzen y Martin Fishbein.

Icek Ajzen es profesor de Psicología en la Universidad de Massachussets y recibió su grado doctoral en Psicología Social en la Universidad de Illinois. Es autor de numerosos artículos escolares y co-autor con Martin Fishbein de documentos, artículos, libros e investigaciones sobre la teoría de la acción razonada y la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen y Fishbein, 1980).

Dentro de su actividad laboral se encuentra: 1969-71, Profesor de Psicología en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign; 1971 a la fecha, Profesor de Psicología en la Universidad de Massachussets en Amherst; 1972-73, 1978-79, 1993-94, y 1999, Profesor Visitante de Psicología en la Universidad de Tel-Aviv; 1980-85, 1997-99 y 2001 a la fecha, Director de la División de Personalidad y Psicología Social en la Universidad Massachussets en Amherst; 1985-86 Profesor Visitante de Psicología en la Universidad Judía de Jerusalén en Israel; 1987-93, Associate Chair del Departamento de Psicología de la Universidad Massachussets en Amherst. Entre sus actividades y afiliaciones profesionales se encuentran: Fellow de la American Psychological Society, miembro de la Society for Personality and Social Psychology, miembro de la Society of Experimental Social Psychology, editor asociado del Journal of Personality and Social Psychology de 1994 a 1999, editor consultor del Journal of Personality and Social Psychology del 2000 a la fecha, editor consultor del Journal of Applied Social Psychology de 1996 a la fecha y editor consultor del Basic and Applied Social Psychology de 1997 a la fecha (Ajzen, 2002).

Dentro del ámbito de la enseñanza, sus intereses son: actitudes, persuasión y métodos de investigación sobre personalidad y psicología social. Actualmente los temas principales en sus investigaciones son la relación entre actitudes verbales y comportamiento observado, así como la continuación de su trabajo sobre la Teoría del Comportamiento Planeado, enfocándose principalmente en tres áreas: comportamiento habitual contra el razonado, la estabilidad de las actitudes y las conductas, y la intención y su relación con las acciones (Ajzen, 2002).

Martin Fishbein es Profesor en el Departamento de Psicología y del Instituto de Investigaciones en Comunicación en la Universidad de Illinois en Urbana, Illinois. Es consultor de la Agencia Internacional de Energía Atómica, de la Comisión de Comercio Federal y de Warner Communications, Inc. Es profesor distinguido en Comunicaciones del Harry C. Coles Jr. y Director del Health Communication Program in the Public Policy Center of the Annenberg School for Communication en la Universidad de Pennsylvania. Ha contribuido con más de 200 artículos y capítulos en libros profesionales y revistas de investigación y ha sido autor o editor de seis libros.

Ha sido presidente tanto de la Society for Consumer Psychology (División 23 de la APA) y de la Interamerican Psychological Society (Ajzen y Fishbein, 1980). Fue él quien a principios de los años sesenta comenzó a pensar sobre el papel de las actitudes dentro del comportamiento. Una década después, el Dr. Ajzen se le unió buscando una mejor forma de explicar el comportamiento de los individuos, criticando las teorías que hasta los años sesenta habían explicado el comportamiento de los seres humanos solamente con base en sus actitudes. En uno de sus primeros estudios denominado "Actitudes y opiniones", ya como equipo con el Dr. Ajzen en el tema de investigación, resaltó las múltiples ambigüedades conceptuales y deficiencias metodológicas que se encuentran manifiestas en el estudio de las actitudes (Fishbein y Ajzen, 1972). La crítica que incluyen en sus conclusiones dice en sus propias palabras:

"Es dolorosamente obvio que lo que requerimos en este punto, no son estudios adicionales del mismo tipo, sino serias reconsideraciones de los supuestos básicos y nuevos análisis teóricos de los problemas referente al campo (de las actitudes)" (Fishbein y Ajzen, p.532, 1972).

b. Importancia de las actitudes en el estudio de la conducta: Historia sobre sus teorías y su medición.

Derivada del latín *aptus*, que significa *forma* o *adaptabilidad*, o de la raíz *aptitud*, que significa un estado subjetivo o mental de preparación para la acción (Allport, 1935), el término actitud ha sido probablemente el que se ha utilizado con más frecuencia que cualquier otro en psicología social (Allport, 1935; Eiser, 1989). Sin embargo, bien se ha dicho que ninguna técnica sofisticada o teoría impresionante acerca de las actitudes nos serían de utilidad si con ellas no somos capaces de predecir lo que las personas harán o no en una situación dada (Eiser, 1989).

Desde hace una década, se han identificado cuatro corrientes dentro del estudio de las actitudes. En las dos primeras, éstas actúan como variables independientes y en las dos segundas como dependientes: la relación actitud-conducta, la selectividad actitudinal (efectos de las actitudes en la información procesada), la persuasión (efectos de la información en las actitudes) y el efecto de las conductas en las actitudes (Eagly, 1992). La información que incluimos a continuación se centra en el estudio de la primera relación. Con esta modesta revisión se ilustra además, la conexión entre planteamientos cruciales en el campo de la psicología social y a su vez contrastantes, como lo son la afirmación: "el

concepto de actitud es probablemente el más determinante e indispensable en la psicología social americana contemporánea" (Allport, 1935), y el famoso estudio de LaPiere, donde se establece la existencia de "una brecha medible entre actitud y conducta -lo que la gente dice y lo que hace- (citado en Baron y Byrne, 2000).

Como ya mencionamos en el apartado anterior, la mayoría de los trabajos que buscaban explicar el comportamiento de las personas había estado basada en los problemas teóricos y de medición de las actitudes. Para principios del siglo XX, llegó a dárseles tanta importancia en la explicación y predicción de las conductas, que teóricos como Thomas y Znaniecki en 1918, y Watson en 1925, llegaron a definir a la psicología social como "el estudio de las actitudes" (citado en Ajzen y Fishbein, 1980). Uno de los primeros psicólogos que utilizó el término "actitud" fue Herbert Spencer en 1862, al argumentar que para "llegar a juicios correctos en cuestiones controvertidas, mucho depende de la *actitud mental* que mantengamos al escuchar o participar en la controversia" (citado en Allport, 1935).

Para 1901, Baldwin definía la palabra "actitud" como "la preparación de una persona para la atención o la acción" (citado en Ajzen y Fishbein, 1980), aunque la primera vez que se utilizó la palabra "actitud" para explicar el comportamiento social debe acreditarse a Thomas y a Znaniecki en 1918, quienes definieron a las actitudes como procesos mentales individuales que determinaban las respuestas actuales y potenciales de una persona (citado en Ajzen y Fishbein, 1980).

La importancia que se le daba a las actitudes en la explicación y predicción de las conductas se logró apreciar hasta comienzos de la década de los sesenta, cuando todavía algunos científicos, entre ellos Krech, Crutchfield y Ballachey, argumentaban que las acciones sociales del hombre, ya sea el comportamiento religioso, la manera de ganarse la vida, su actividad política, o de compra o venta de bienes, estaban dirigidas por sus actitudes (citado en Ajzen y Fishbein, 1980). La importancia que se le había dado hasta entonces a las actitudes para explicar el comportamiento humano, constituyó la base para la crítica de Fishbein y Ajzen.

Fue L.L. Thurstone, en 1929, quién aplicó métodos psicométricos significativos al problema, argumentando que en toda medición debíamos situarnos en un continuo específico en donde la medición tomara lugar, y que fluctuara de positivo a negativo o de favorable a desfavorable. Así definió actitud como "el afecto hacia o en contra de un objeto psicológico" (citado en Ajzen y Fishbein, 1980). Thurstone buscaba obtener esta información evaluando verbalmente a los sujetos. Uno de sus métodos para asignar valores a la actitud era la escala de intervalos aparentemente similares (equal-appearing interval scale), donde mediante once categorías consideradas similares en intervalos, evaluaban las actitudes desde "extremadamente desfavorable" hasta "extremadamente favorable". Para 1931, Thurstone concluyó que las personas podían llegar a una misma conducta habiendo seguido caminos diferentes y que, aunque las actitudes de una persona hacia un objeto deberían estar relacionadas con su patrón de comportamiento respecto a éste, no habría necesariamente una relación entre su actitud y su comportamiento (Ajzen y Fishbein, 1980).

Los estudios continuaron y en 1932, Rensis Likert propuso un método de suma de "ratings", el cual fue ampliamente aceptado, en donde el resultado de las encuestas arrojaba un simple dato que representaba el grado en el que una persona se sentía a favor o en contra de cierta actitud. Las respuestas eran calificadas con un número que iba desde cinco para la respuesta más favorable en la escala, hasta uno para la más desfavorable (citado en Ajzen y Fishbein, 1980).

Fue Gordon Allport, uno de los teóricos con mayor renombre dentro del estudio de las actitudes y su medición, quien en 1935 cuestionó la unidimensionalidad de las encuestas de Likert y Thurstone. Su planteamiento multidimensional enfatizaba la naturaleza cualitativa de las actitudes en presencia de elementos cognitivos y conductuales (Ajzen y Fishbein, 1980). Las tres críticas mediante las cuales explica su planteamiento y con las que concluye su publicación de nombre "Actitudes" son:

1. Las actitudes pueden medirse sólo si éstas son comunes para los sujetos. Forzarlas a formas de escalas, generará procesos violentos en la mente del individuo cuando tiene estructuras únicas. Las escalas de medición de las actitudes deberán ser diseñadas tan cerca como se pueda de las ideas generales que los individuos tengan de éstas.
2. Las personas tienen muchas actitudes contradictorias, por lo que evaluarlas a través de escalas, nos dirá sólo parte de la historia. Además, las actitudes cambian al ser evaluadas cuando el sujeto se encuentra en diferentes condiciones.
3. La racionalización y el engaño ocurren inevitablemente cuando las actitudes tratan de medir cuestiones referentes a la vida moral o el estatus social del sujeto (Allport, 1935).

A pesar de la crítica de Allport hacia la unidimensionalidad de las escalas hasta ese entonces utilizadas, se desarrollaron trabajos anteriores que confirmaban su validez, demostrando que la gente que se comporta de diferentes maneras, también difiere de forma predecible en sus actitudes. Se estudió entonces cómo los grupos que se sabía diferían en su comportamiento hacia cierto aspecto (sindicatos, pacifistas, nortños, etc.), diferían también en sus actitudes ya medidas, no tanto por enfocarse hacia el comportamiento específico, sino como reacción a un síndrome debido a la pertenencia a su grupo. Estos resultados motivaron a más investigadores a estudiar el fenómeno de las actitudes indagando sobre su creación, organización y cambio (Ajzen y Fishbein, 1980).

Un año antes de que Allport publicara su trabajo y a pesar de que se llegó a pensar que las actitudes podían servir para identificar cierta disposición a la conducta, se publicó un estudio que demostró que la actitud no siempre la predice, y que abrió una nueva línea de investigación que generaría nuevos e importantes hallazgos en este campo de estudio.

Richard LaPiere, un psicólogo social de la Universidad de Stanford, estudió la relación entre actitud y conducta. Visitando, con una pareja de chinos, 184 restaurantes y 66 hoteles, campamentos y albergues para turistas, fueron rechazados sólo en una ocasión al pedir que se les atendiera. Seis meses después, LaPiere envió un cuestionario en donde les preguntaba a los encargados de los establecimientos si darían servicio a chinos; el 92% contestó que no (citado en Baron y Byrne, 2000). Años después, estudios como el de Corey en 1937 (citado en Ajzen y Fishbein, 1980); Kutner, Wilins y Yarrow en 1952 (citado en Eiser, 1989); y Wicker en 1969 (citado en Baron y Byrne, 2000), comprobarían también que la expresión verbal de actitudes no tendría que corresponder siempre con la conducta.

Doob en 1947, explicó estos resultados negativos para la predicción de la conducta a través de las actitudes, definiendo éstas últimas como una respuesta implícitamente *mediadora* hacia un objeto de estímulo, de manera que las personas aprendían la actitud, pero a responder a ella (citado en Ajzen y Fishbein, 1980). Así Doob expresaba, al igual que Thurstone, que dos individuos podrían tener la misma actitud hacia determinado objeto, sin embargo sus reacciones podrían ser diferentes.

Los investigadores no desechaban la idea de que había una relación directa entre actitud y comportamiento, así que se consideraron explicaciones alternativas para la falla de las actitudes al predecir el comportamiento. Krech y Crutchfield en 1948, reconocieron una *composición* múltiple en las actitudes, como ya lo había hecho Allport en 1935, definiendo las actitudes como "una organización persistente de procesos motivacionales, emocionales, perceptivos y cognitivos con respecto a algún aspecto del mundo del individuo", (citado en Ajzen y Fishbein, 1980). Para 1950, este punto de vista era universalmente adoptado: las actitudes eran vistas como sistemas complejos que integraban *creencias*, *sentimientos*, y *tendencias de acción* de una persona hacia cierto objeto, y fue en 1960, cuando Rosenberg y Hovland, finalmente representaron esquemáticamente los *tres componentes* de la actitud: afectivos, cognitivos y conductuales. Los autores manifestaron que si una actitud era estudiada sólo con base en uno o dos de estos componentes, no representaría una relación fuerte con la conducta (citado en Ajzen y Fishbein, 1980).

Fueron Louis Guttman en 1944 y Charles Osgood en 1957, quienes desarrollaron nuevas técnicas de medición. El primero propuso un análisis de escalograma diseñado para evaluar si un conjunto de creencias o intenciones podían ser ordenadas dentro de una sola dimensión evaluativa (citado en Ajzen y Fishbein, 1980). La propuesta del segundo constituye una de las contribuciones más importantes a la medición de actitudes. Osgood, Suci y Tannenbaum (citado en Ajzen y Fishbein, 1980) reconocieron que la medición de actitudes se podía realizar mediante el diferencial semántico, utilizando una escala bipolar con adjetivos evaluativos como bueno y malo, benéfico y perjudicial, agradable y desagradable, y positivo y negativo. A pesar de las contribuciones de esta escala a las técnicas de medición de actitudes, se le criticó por no ser más que una evaluación del componente afectivo (Ajzen y Fishbein, 1980). Para finales de la década de los sesenta, con justa razón, Triandis señala la existencia de una brecha entre quienes

estudiaban la *medición* de actitudes por un lado y su *producción teórica* por otro. (citado en Ajzen y Fishbein, 1980).

Se había comprobado para entonces, que evaluar de forma separada los elementos cognitivos, afectivos o conductuales en la medición de actitudes, no ayudaba mucho a la predicción de las conductas. El interés en las relaciones entre estos elementos, llevaron al desarrollo de varias teorías de actitudes conocidas como "*teorías de consistencia*" en donde se propone que los individuos buscan, como el nombre lo dice, consistencia entre estos tres elementos. Estas teorías provienen principalmente de la *teoría de equilibrio* de Fritz Heider de 1944 (citado en Eiser, 1989). Sin embargo, fue la teoría de la disonancia cognitiva propuesta por Leon Festinger en 1957, la que más atención atrajo. Ésta señala que la inconsistencia entre dos elementos cognitivos aumenta la disonancia, que se asume es desagradable para el sujeto, y que lo motiva a cambiar o ajustar alguno de los elementos cognitivos (citado en Morris, 1994). Aunque estas teorías afirmaban que las personas buscan igualar sus actitudes con sus conductas, no explicaban el por qué de las inconsistencias entre ambas.

Uno de los últimos estudios que antecedieron al desarrollo de la TAR, es el de Donald Campbell (1963), quien reconoció al igual que Doob y Thurstone, que las actitudes deberían estar relacionadas con ciertos patrones globales del comportamiento respecto a un *objeto*, más no a una *acción* (citado en Ajzen y Fishbein, 1980). Campbell aclara, tomando por ejemplo el experimento de La Piere, que a pesar de que entre la actitud verbal y la escrita se encontraron inconsistencias aparentes con respecto al prejuicio hacia los chinos, al sumarlas, se encuentra una consistencia que pone de manifiesto una actitud *moderadamente desfavorable* hacia los Orientales. Los estudios de Campbell, entre otros como los de Yucker, Block y Campbell de 1960 (citado en Eiser, 1989), resaltaban un nuevo supuesto de suma importancia en el estudio de las actitudes: la aclaración de la especificidad frente a la generalidad. Para obtener estimaciones precisas, las actitudes y las conductas, deberían medirse con el mismo nivel de generalidad o especificidad en cuanto a su contexto (Eiser, 1989; Baron y Byrne, 2000). A este enfoque también se le conoce en el estudio de las actitudes, como el de la pseudo-inconsistencia (Ajzen y Fishbein, 1980).

Contemporáneos al desarrollo de la TAR, surgieron para el estudio de las conductas, enfoques desarrollados desde principios de los setenta y conocidos como los de "otras variables". Éstos proponían que además de las actitudes, influían en el comportamiento factores como el conflicto en las actitudes, la motivación por competencia, habilidades sociales, intelectuales y verbales, rasgos de personalidad, prescripciones normativas de la conducta o conductas alternas disponibles. Sin embargo hubo quienes, como Wicker en 1969, criticaron las explicaciones que daban sobre la forma en la que cada factor influía en la conducta como de carácter *post-hoc* (citado en Ajzen y Fishbein, 1980).

Es ésta la antesala teórica que da lugar al desarrollo de la TAR a partir de dos ideas fundamentales:

- 1) La actitud es uno entre muchos factores que influyen a la conducta. Para la década de los setenta, era imposible negar la baja correlación entre actitud y conducta. Freedman, Carlsmith y Sears, en 1970, había desarrollado ya una visión que planteaba cómo las inconsistencias entre las conductas y las actitudes, se debían a la existencia de otros factores relacionados en la situación, es decir, a que presiones externas hacen que la gente se comporte de manera inconsistente con sus actitudes (citado en Ajzen y Fishbein, 1980).
- 2) La gran importancia que tiene el distinguir, definir y medir la conducta ante conceptos que la sitúan para los sujetos como un objetivo final o como una acción específica, para poder entender su relación con las actitudes (Ajzen y Fishbein, 1980; López Feal, 1991). La implicación de esta distinción, es que no había razón para asumir que se encontraría una relación uno a uno entre la *actitud general* de un sujeto y su ejecución en el *acto específico*, o en su confirmación en alguna manifestación de *actitud específica* (Eiser, 1989; Eagly, 1992).

Con base en sus planteamientos, la TAR ha sido considerada entre otras, una de las teorías que inicialmente acusaron la baja predicción de las actitudes hacia la conducta, en épocas (alrededor de 1975) en donde la investigación sobre las actitudes vivió un renacimiento (Eagly, 1992), y después de una crisis que la psicología social había sufrido en términos de confianza (Elms, 1975 citado en Eagly, 1992).

Aunque para nuestra investigación se ha tomado como referencia central a la TAR, después de que ésta se elaboró y hasta la fecha, han surgido otras teorías que proponen explicaciones alternas para la relación entre actitudes y conducta. A continuación, y como conclusión a este apartado, revisamos brevemente algunas de éstas, que aunque diferentes, no son precisamente incompatibles con la TAR.

En 1990, el modelo del procesamiento automático de Fazio, propone que existe un proceso espontáneo, que fluye de manera automática desde la definición de un determinado suceso a la conducta, por medio de una percepción selectiva que la actitud activada pone en marcha (citado en Morales, 1997). Ya a finales de los setenta y junto con otros investigadores (citado en Ajzen y Fishbein, 1980), Fazio había propuesto dentro de los enfoques conocidos como los de "otras variables", que la relación entre actitud y conducta era moderada cuando los sujetos tenían experiencia directa con el objeto o la conducta, y que cuando la experiencia estaba presente, aumentaba la relación entre ambas variables.

Por último, un modelo que al igual que la TAR y contemporáneo con ella en su creación, otorga gran importancia a la información procesada por los individuos para la formación y cambio de actitudes, es el de la teoría de la integración informativa de

Anderson, en 1971. Este modelo tiene como fundamento que gran parte de los juicios y de las decisiones humanas, entre ellos los juicios actitudinales, se obtienen a partir de procesos algebraicos (citado en Morales, 1997).

Hemos presentado hasta este punto, una historia resumida sobre el estudio de las actitudes, revisando a diferentes autores y sus planteamientos, tanto a través de casos donde no existe correlación entre las actitudes y conductas medidas, así como de estudios en donde se logra predecir las conductas con éxito. Fue ésta la plataforma crítica a partir de la cual se desarrolló la TAR.

A continuación describimos detalladamente la teoría de la acción razonada, definiendo cada uno de sus componentes y explicando las relaciones entre ellos, así como el significado que éstos tienen bajo este enfoque para el estudio de las conductas.

2.2 La teoría de la acción razonada (TAR).

Comenzaremos por definir y delimitar a qué se refiere la TAR al hablar del concepto conducta y explicaremos a detalle sus componentes: las variables de intención, actitud y norma social subjetiva, así como los conceptos de creencias que subyacen a la formación de los componentes actitudinales y normativos. Por último, expondremos tanto el análisis funcional que algunas variables externas tienen en el modelo, como la estadística utilizada y propuesta por los autores para el análisis de datos.

En este apartado se explica el modelo principalmente a partir de los estudios y trabajos correspondientes a sus creadores, por considerar que para presentar su descripción básica y la definición de sus componentes, se obtiene más claridad utilizando la información original. No obstante lo anterior, hemos considerado la importancia y necesidad de fundamentar la validez del modelo más allá de la presentación que hacen Ajzen y Fishbein. Es por esta razón que en el apartado posterior, incluimos comentarios de índole teórica provenientes de otros autores, así como una serie de trabajos aplicados en diferentes áreas donde el modelo ha sido utilizado con éxito.

a. Definición y medición de la conducta.

Si bien la psicología social ha sido definida como el estudio de la conducta social en relación con la actividad mental (Morales, 1997), la mayoría de los investigadores han profundizado poco en la definición de la conducta, siendo ésta típicamente entendida como un factor dado que no requiere mayor explicación (Ajzen y Fishbein, 1980). El modelo de la TAR es el primer modelo que plantea la importancia de que la conducta estudiada debe ser también medida y escalada (Fishbein, 1973, citado en López-Feal 1991; Fishbein y Ajzen, 1974, citado en López-Feal 1991; Eagly, 1992), centrándose en el estudio de la conducta, y no de metas o de categorías conductuales (Ajzen y Fishbein, 1980). A continuación hacemos la distinción entre estos conceptos.

Las metas son resultados o consecuencias alcanzados al llevar a cabo una serie de acciones específicas (Sheeran, 2002), mientras que las categorías conductuales, se componen de un amplio número de acciones en vez de una sola, con una relación ya sea positiva o negativa hacia la conducta (Ajzen y Fishbein, 1980). Podemos diferenciar el concepto conducta entre los recién mencionados, a través de los siguientes ejemplos: pasar un examen u obtener la máxima calificación son *metas*, el estudio una *categoría conductual*, ir a clase o leer un libro son *conductas*; bajar de peso es una *meta*, la dieta una *categoría conductual*, comer alimentos bajos en colesterol es una *conducta*; derribar a un rival es una *meta*, la agresión es una *categoría conductual*, golpear de un puñetazo a una persona en la cara es una *conducta*.

Para poder identificar las conductas como acciones específicas, es necesario demostrar que éstas tengan un alto índice de *confiabilidad entre juicios* (*inter-judge reliability*) de diferentes personas; esto es, que diferentes observadores estén de acuerdo al respecto. Es así como se les puede distinguir de los resultados o consecuencias (Ajzen y Fishbein, 1980).

Los autores del modelo resaltan que es de suma importancia reconocer y delimitar la conducta a estudiar con base en cuatro criterios: la acción, el objetivo hacia el que va dirigida, el contexto y el tiempo. Esto quiere decir que la conducta siempre tiene que ver con una elección, ya sea de llevar a cabo una acción o de no hacerlo entre una variedad de opciones, respecto a cierto objetivo, en un contexto dado y en cierto periodo de tiempo. Ignorar cualquier cambio en estos factores, nos hacen enfocarnos en conductas aparentemente iguales cuando no lo son (Ajzen y Fishbein, 1980).

b. La intención como predictor de la conducta.

Desde el punto de vista de los autores del modelo, la intención y no la actitud, es el determinante inmediato de la conducta (Ajzen y Fishbein, 1980). Es este el concepto central de la teoría, mismo que se concibe como la causa primera o inmediata de la conducta. Sin embargo, el modelo contempla la posibilidad de obtener información de forma indirecta (como veremos más adelante), debido a que la gente tiende algunas veces a ocultar celosamente sus intenciones y no siempre pueden identificarse por medios directos (Morales, 1997).

Se pudiera decir que el expresar una intención sobre una elección nos dice esencialmente que es muy probable que el individuo lleve a cabo dicha conducta entre otras. Aunque desde un punto de vista teórico se espera que la intención determine la conducta, los resultados no siempre han sido favorables. Los autores de la TAR señalan dos factores que influyen en la fuerza con la que se relacionan la intención y la conducta: la *compatibilidad* entre la medición de la intención y la conducta y su *estabilidad* a través del tiempo (Ajzen y Fishbein, 1980).

El principio de la *compatibilidad* entre la intención y la conducta se refiere a que ambas deberán de compartir los elementos (ya comentados en este trabajo) que

conforman y delimitan a las conductas, como lo son las acciones, los objetivos, el contexto y el tiempo. Para asegurar este principio, ambos grupos de elementos deberán de ser idénticos. De esta forma si que quiere, por ejemplo, predecir que un individuo atenderá a votar en las elecciones presidenciales, habrá que cuestionar la intención de la siguiente manera: "*votaré en las elecciones presidenciales, en la casilla no. x, el día de las elecciones*". Ahí se comprueba la correspondencia entre acción, objeto, contexto y tiempo. Es importante reconocer que un cambio en cualquiera de estos elementos disminuye la exactitud de la predicción (Ajzen y Fishbein, 1980; Morales, 1997).

En contraste podemos recordar el estudio sobre las actitudes hacia los orientales de LaPiere, que se comenta en la parte inicial de nuestro marco teórico. Dicha investigación manejaba un alto grado de generalidad, debido a que la pregunta que medía las actitudes de los dueños de los establecimientos no compartía las características bajo las cuales la conducta de aceptación o rechazo hacia los orientales se llevó a cabo. En palabras de Ajzen, "el estudio de LaPiere es un ejemplo de un caso que no se ajusta al principio de compatibilidad" (Morales, p. 515, 1997).

El principio de estabilidad por su parte, es importante en tanto que las intenciones varían a través del tiempo. Mientras mayor sea el tiempo que pasa entre la medición de la intención y el momento en que se lleva a cabo la conducta, mayor será la posibilidad de que la relación entre intención y conducta cambie (Ajzen y Fishbein, 1980). Debido a diferentes razones, esto es inevitable que suceda, además de que existen diversos factores (v. gr. enfermedad, desastres naturales, pérdidas de trabajo, herencias, embarazos no planeados, recesiones económicas, o cuando la intención está construida con base en el comportamiento de otra persona) que hacen que el contexto cambie totalmente. Los autores proponen que mientras más apropiada sea la medida de la intención, tomando cierto control frente a los factores antes mencionados, la predicción de la conducta será mucho más exacta (Ajzen y Fishbein, 1980). De igual forma, mientras se estudien las intenciones sobre acciones específicas, y no sobre categorías conductuales o metas, mayor será la capacidad de predicción de éstas (Ajzen y Fishbein, 1980; Sheeran, 2002).

A pesar de las aparentes complicaciones que sugieren no confiar en la intención como predictor de la conducta, recientemente se concluyó en un estudio sobre la brecha a veces observada entre la intención y las conductas, que hay evidencia que sustenta la utilidad de las intenciones para permitir que las personas lleven sus conductas a cabo. Se argumenta que es probable que las intenciones se mantengan, en un futuro cercano, como el predictor clave del comportamiento social (Sheeran, 2002).

c. Determinantes de la intención: actitud y norma social subjetiva.

El modelo de la TAR plantea que la intención es el factor determinante para *predecir* las conductas de los individuos. Ahora bien, para *entenderlas*, es necesario considerar los factores que determinan sus acciones. Así como el modelo identifica la intención como el determinante inmediato de la conducta, también identifica otros

dos factores como determinantes inmediatos de la intención: la *actitud* y la *norma social subjetiva* (Eiser, 1989; Morales, 1997; Ybarra y Trafimow, 1998; Baron y Byrne, 2000).

i. **Actitud: Definición y medición.**

Después de las muchas definiciones que ha habido en el estudio de las actitudes, las más importantes nombradas al inicio de este trabajo, los autores de la TAR definen a la actitud simplemente como el sentimiento general de una persona a favor o en contra de algún concepto (Ajzen y Fishbein, 1980).

Un método relativamente simple y de uso frecuente para medir las actitudes, es el de las diferencias semánticas, a través del cual se obtiene la actitud de la persona mediante escalas evaluativas que pueden tomar valores desde -3 hasta +3, y en donde los contenidos semánticos se presentan como pares de sustantivos (ej. malo-bueno, tonto-inteligente, desagradable-agradable), y cuyos valores pueden ser sumados en caso de haber utilizado más de un par. Fishbein y Ajzen proponen el uso de los términos *favorable-desfavorable*, el cual consideran completo y conveniente si se busca utilizar solamente un juego de sustantivos en la evaluación (Ajzen y Fishbein, 1980).

Deberá reconocerse que aunque las evaluaciones bipolares no abarcan la complejidad del concepto actitud, los autores sugieren que las actitudes sean vistas como evaluaciones integrales, y medidas mediante procedimientos que ubican a los sujetos a estudiar en una dimensión bipolar que logre capturar sentimientos, creencias, percepciones, motivaciones e intenciones, en donde se puede concluir que una respuesta favorable aumenta la probabilidad de que la persona lleva a cabo la acción y una respuesta desfavorable la disminuya. Esta relación es válida no sólo para actitudes hacia una conducta, sino también hacia personas, temas, objetos, instituciones, etc. (Ajzen y Fishbein, 1980). Es importante señalar sin embargo, que la TAR se centra en la evaluación de las *actitudes hacia las conductas* y no en las actitudes hacia personas, objetos o instituciones, que es precisamente como éstas habían sido medidas tradicionalmente (Fishbein, 1982; Eagly, 1992).

Para concluir este punto, es de suma importancia contemplar que así como la intención medida deberá ser congruente con la conducta en cuestión, en los factores de acción, objetivo, contexto y tiempo, así deberá suceder con la actitud medida y su correspondencia de estos cuatro elementos con la intención, tomando en cuenta también, que lo que se pretende medir es la actitud de la persona hacia la conducta personal, y no hacia un concepto ajeno a ésta (ej. actitud hacia "tomar unas vacaciones en este verano" vs. actitud hacia "el que yo tome unas vacaciones este verano") (Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein, 1982). Mientras más específica sea la actitud medida, más fácil será la predicción de la intención conductual (Morales, 1997).

ii. Norma Social Subjetiva: Definición y medición.

El segundo componente del modelo se refiere a la influencia que el medio social tiene en las intenciones y las conductas. Se entiende por norma social subjetiva la percepción que los sujetos tienen acerca de lo que personas importantes para ellas piensan sobre lo que estos debieran o no hacer (Ajzen y Fishbein, 1980).

Las normas por sí solas se han visto típicamente como lo "socialmente acordado sobre las reglas de lo que es propio y correcto" (Webster, 1975, citado en Ajzen y Fishbein, 1980), mas en este caso no hablamos precisamente de lo que se acuerda socialmente sino de las percepciones que se tienen sobre esto, que no implican necesariamente lo que esas personas importantes piensan en la realidad. De acuerdo a la TAR, mientras más a favor estén estas personas sobre el sujeto realizando cierta conducta, más probable será que éste la lleve a cabo y viceversa (Ajzen y Fishbein, 1980).

Un formato utilizado para medir esta variable es también la escala bipolar, con valores de -3 a $+3$, preguntando si la gente que es importante para una persona piensa que ésta debería o no debería realizar cierta conducta. En la elaboración de la pregunta es necesario, una vez más, contar con la correspondencia en factores de acción, objetivo, contexto y tiempo, con respecto a la intención (Ajzen y Fishbein, 1980).

De acuerdo a la TAR, tanto la actitud como la norma social subjetiva, tienen ponderación, que refleja su importancia relativa como determinantes de la intención, la cual puede ser muy alta o nula, y que puede variar ya sea entre conductas o entre individuos. Existe evidencia de que el componente actitudinal se muestra más alto en comportamientos competitivos, mientras que la norma social subjetiva es más alta para comportamientos cooperativos, y se ha observado que esta importancia relativa puede variar debido a variables demográficas, rasgos de personalidad u otras diferencias individuales (Ajzen y Fishbein, 1980). La suma de ambas ponderaciones predice la intención. El procedimiento mediante el cual se obtiene dicha suma se abordará con más detalle en el punto referente a la metodología del modelo.

Aunque parezca que uno pudiera utilizar estos elementos para obtener directamente una predicción de la conducta, no es este el caso. Con las medidas apropiadas obtenidas, la actitud y la norma social subjetiva deberán utilizarse siempre para predecir la intención, mientras que la capacidad de predecir la conducta a partir de ellos, dependerá de la fuerza que tenga la relación de la intención con la conducta (Ajzen y Fishbein, 1980). La consideración de estos dos factores dentro de la TAR, es uno de los mayores logros de ésta, ya que integra en un modelo, dos conceptos que en teorías de psicología social, habían sido estudiados de forma separada (Morales, 1997).

d. Determinantes de la Actitud y la Norma Social Subjetiva

De acuerdo con la TAR, para *entender* los determinantes de las actitudes y las normas sociales subjetivas, hay que considerar las *creencias* que los individuos tienen sobre sí mismos, así como hacia el ambiente que les rodea. Los autores del modelo asumen que los individuos usan esta información de manera razonada y que son las creencias, las cuales pueden ser descriptivas, inferenciales o informativas (Fishbein y Ajzen, 1975, citado en Morales 1997), las que ultimadamente determinan a las intenciones y por ende al comportamiento (Ajzen y Fishbein, 1980).

i. Creencias sobre los resultados de una conducta y su evaluación.

En el transcurso de la vida de una persona, sus experiencias la llevan a la formación de creencias hacia objetos, acciones o eventos. Estas creencias pueden ser el resultado de la observación directa o adquisiciones indirectas a través de diferentes fuentes. Algunas son persistentes, algunas se olvidan y otras son formadas nuevamente (Ajzen y Fishbein, 1980). Preguntando a las personas sobre sus creencias hacia algún objeto, estas emitirán lo que llamaremos *creencias salientes*, que de acuerdo a la TAR, son los determinantes de una actitud. De esta forma, la actitud de una persona hacia asistir a la iglesia, comprar un coche o utilizar cierto método anticonceptivo, se formará en función de sus creencias salientes con base en características, cualidades o atributos que ésta le adjudique a dichas conductas (Ajzen y Fishbein, 1980).

Una manera simple de medir estas creencias, es preguntando sobre las ventajas o desventajas, o cualquier otra cosa que al sujeto le venga a la mente, con respecto a tomar cierta decisión. Una vez obtenidas las creencias salientes, éstas se evalúan mediante una escala bipolar, con valores que pueden ir desde -3 hasta +3. Una vez más, es necesaria en la redacción de estas preguntas, la congruencia en los factores acción, objetivo, contexto y tiempo, en este caso con respecto a la actitud (Ajzen y Fishbein, 1980). La forma en que se seleccionan y organizan las creencias salientes se explica al final de este apartado, en la sección referente a metodología.

La segunda parte en la obtención de los determinantes de la actitud, consistirá en evaluar qué tan segura está la persona de que el hecho de llevar a cabo la conducta la conducirá a las creencias mencionadas, esto es, se mide la fuerza de las creencias preguntando mediante una escala bipolar, con valores que pueden ir desde -3 hasta +3, qué tan probable es obtener ciertos resultados o consecuencias realizando la conducta. De acuerdo a la TAR, la actitud de una persona puede predecirse multiplicando su evaluación de la creencia por la fuerza que ésta tiene, o bien, la suma de los productos cuando se tiene más de una creencia (Ajzen y Fishbein, 1980).

Es muy importante que se utilicen escalas bipolares. En caso de que alguna persona se enfrente a una creencia que ella misma no hubiera emitido, las opciones de valores negativos en la escala bipolar le permitirán realizar su juicio, además de que si ella piensa que cierta conducta no conlleva a una creencia negativa, la

multiplicación de los signos negativos nos arroja una relación positiva con respecto a la idea, la cual aumenta positivamente su actitud hacia la conducta (Ajzen y Fishbein, 1980).

En conclusión, las actitudes están basadas en el conjunto total de las creencias salientes de una persona, en donde cada creencia es ponderada por el peso que la persona le atribuye al hecho de que el realizar cierta conducta, lo conducirá a ciertos resultados. Es interesante observar en este modelo que si dos personas tienen las mismas creencias, pueden tener una actitud diferente hacia cierta conducta debido a diferencias en el peso de sus creencias, o viceversa, tener la misma actitud hacia una conducta, aunque sus creencias difieran.

ii. Creencias normativas y las motivaciones a cumplir.

De la misma forma en que ciertas creencias constituyen las actitudes de una persona, existen creencias que forman la norma social subjetiva, en este caso no son creencias conductuales, sino normativas. Estas creencias nos dicen lo que el individuo cree que personas importantes para él piensan sobre lo que debería hacer o no. Es importante aclarar a qué se refiere este término, por ejemplo, la creencia "el que yo use pastillas anticonceptivas complacería a mi esposo", es una idea acerca del comportamiento en cuestión y no de carácter normativo como lo es "mi esposo piensa que yo debería usar pastillas anticonceptivas". Esta última es una creencia acerca de otra persona sobre la conducta en cuestión (Ajzen y Fishbein, 1980).

También en similitud con las creencias actitudinales, no todas las creencias normativas serán importantes, sino sólo aquellas que incluyan a personas o *referentes salientes*, los cuales deberán también ser emitidos por los sujetos bajo un formato de respuesta libre en donde se les pida que enlisten individuos o grupos que crean que piensan que deben o no realizar la conducta en cuestión, tomando en cuenta en esta pregunta una vez más, la correspondencia para con los elementos conductuales que son de acción, objetivo, contexto y tiempo. Estas creencias pueden ser medidas también con una escala bipolar de Likert, con valores que vayan de +3 a -3, y preguntando por ejemplo, si "la iglesia a donde atiendo, piensa que yo debería o no tener un aborto" (Ajzen y Fishbein, 1980).

Es necesario contar con información que mida la fuerza con la que estas creencias tienen efecto en la persona, por lo que para entender y predecir la norma social subjetiva, se deberá evaluar la motivación de la persona a cumplir con lo que ésta cree que sus referentes piensan sobre la conducta en cuestión, lo cual puede hacerse mediante la pregunta "¿en general, qué tanto hace Ud. respecto a lo que su iglesia piensa que debiera hacer?". De acuerdo a la TAR, la norma social subjetiva se estima mediante la multiplicación de los valores de las creencias normativas por la motivación a cumplir, o bien la suma de los productos, cuando se utiliza más de un referente (Ajzen y Fishbein, 1980).

La TAR argumenta que la conducta está finalmente determinada por las creencias tanto actitudinales como normativas (Fishbein, 1982), mas esto no implica

que haya una relación directa entre éstas y la conducta. Las creencias influyen en las actitudes y la norma social subjetiva; estos dos componentes influyen en la intención; y esta última influye en la conducta. De acuerdo a la TAR, es inapropiado utilizar los conjuntos de creencias para predecir directamente la intención o la conducta (Ajzen y Fishbein, 1980).

Dos puntos importantes que mencionan los autores sobre el cambio en las conductas son: primero, que si se ha encontrado que la intención y la conducta no están relacionadas entre sí, no sería conveniente tratar de entender los determinantes de la intención; de igual forma, si se encuentra que las actitudes y la norma social no juegan un papel importante para con la intención, no servirá de nada entender las creencias que les anteceden. Y segundo, que si lo que buscamos finalmente es obtener un cambio en la conducta, éste se puede lograr a través de cambios en las creencias, una vez comprobado que efectivamente se relacionan y anteceden a las actitudes y a la norma social subjetiva (Ajzen y Fishbein, 1980).

Un concepto de gran relevancia en el uso del modelo es la estimación de las proporciones con la que las actitudes y las normas social subjetiva afectan a las intenciones. Estas proporciones pueden depender de diferentes factores tales como el tipo de conducta bajo consideración, el tipo de persona involucrada u otros factores (Ybarra y Trafimow, 1998).

e. Variables Externas

Un último nivel dentro del modelo, que nos habla sobre otras variables de explicación para la conducta es el de las variables externas, como las demográficas (sexo, edad, clase social, ocupación, religión, educación), actitudes hacia instituciones o hacia ciertas personas dentro del objetivo conductual y rasgos de personalidad (introversión-extroversión, neurosis, autoritarismo, dominancia). Si bien los autores de la TAR no niegan la influencia que estas variables puedan tener en las decisiones de los sujetos hacia una conducta, señalan que éstas sólo afectan a la conducta de forma indirecta, si y sólo si, están relacionadas con una o más variables incluidas en el modelo (Ajzen y Fishbein, 1980). Los autores han demostrado que las medidas de personalidad o de actitud hacia instituciones o personas, no corresponden a acciones específicas sino a categorías conductuales con relación a una acción y que no especifican los elementos de objetivo, contexto o tiempo (Ajzen y Fishbein, 1980).

Aunque las variables externas no nos ofrecen una mejor predicción de actitudes, norma social subjetiva, intención o conducta, una excepción puede darse cuando ocurre un cambio en la intención antes de que la conducta sea observada, y en donde las variables externas hayan tenido que ver con este cambio de intención. En este caso, tomar en cuenta estas variables puede mejorar la predicción de la conducta (Ajzen y Fishbein, 1980).

En síntesis, el modelo se puede explicar de la siguiente forma: Las intenciones sobre una conducta pueden expresarse como una combinación lineal o suma

ponderada de las actitudes hacia dicha conducta y de la norma social subjetiva del individuo. Estas intenciones son a su vez los determinantes inmediatos de las conductas, este nivel predictivo tiene su parte explicativa en las creencias conductuales y normativas que tienen efectos consistentes sobre las actitudes y la norma social subjetiva, y a través de variables externas, cuyos efectos y relaciones dentro del sistema habría que establecer en cada caso (López-Feal, 1991).

A manera de diagrama (Figura 1) presentamos de manera clara y resumida, las variables que constituyen el modelo de la teoría de la acción razonada, para la explicación y predicción de la conducta. Las flechas completas indican relaciones teóricas estables entre las creencias y la conducta y las flechas punteadas indican explicaciones posibles para las relaciones observadas entre las variables externas y la conducta.



Figura 1. La teoría de la acción razonada (Ajzen y Fishbein, 1980)

Para finalizar este apartado, a continuación explicamos la TAR mediante ecuaciones (Fishbein, 1982):

$$B \approx I = f \{ w_1 A_B + w_2 S_N \}$$

$$A_B = f \left\{ \sum_{i=1}^n b_i e_i \right\} \quad S_N = f \left\{ \sum_{j=1}^n b_j m_j \right\}$$

Donde B es la conducta, I es la intención, A_B es la actitud, S_N la norma Subjetiva, w_1 y w_2 los ponderadores que reflejan la importancia relativa de cada componente hacia la intención; b_i la creencia actitudinal, e_i su evaluación; b_j la creencia normativa, y m_j la motivación a cumplirla.

f. Metodología y uso de estadística en el modelo.

Retomando el punto sobre las creencias salientes sobre la actitud, los autores proponen la siguiente metodología para seleccionarla y organizarla. Debido a que las creencias salientes pueden ser muchas y muy variadas entre los sujetos, el modelo utiliza un método de selección para utilizar las más significativas, obteniendo así lo que los autores llaman *creencias salientes modales* (*modal salient beliefs*), las cuales son un grupo de creencias obtenidas después de haber agrupado semánticamente las ideas emitidas por el sujeto y listando la frecuencia con la que la creencia se emitió. Elegir las primeras 10 o 12 más frecuentes o al menos las ideas que corresponden al 75% de las frecuencias del total de las creencias emitidas, son criterios suficientes para que esas ideas sean utilizadas en la predicción de la actitud (Ajzen y Fishbein, 1980).

Para obtener un entendimiento completo de las relaciones especificadas en la TAR, será necesario medir: a) las creencias conductuales y normativas, la evaluación de las consecuencias y la motivación a cumplir; b) la actitud hacia la conducta y la norma social subjetiva; c) la intención de llevar a cabo la conducta y d) la conducta. Existe un formato (Apéndice 1), diseñado y sugerido por los autores del modelo, que puede ser utilizado para diseñar un instrumento que mida tanto todos estos componentes, o bien, solamente algunos, dependiendo de los fines prácticos de la investigación (Ajzen y Fishbein, 1980).

Para medir la fuerza con la que los elementos actúan en el modelo y se relacionan entre sí, los autores proponen una revisión de:

1. El *coeficiente de correlación* (r), en donde, mientras éste se acerque más al valor de 1, si el valor de una variable aumenta, el de la otra también lo hará, y mientras el valor más se acerque a -1 , si el valor de una disminuye, la otra también lo hará. Esta prueba se propone para la medición de las creencias actitudinales con la actitud, de los referentes normativos con la norma social, de la actitud y norma social hacia la intención de forma individual y de la intención hacia la conducta.
2. Los niveles de *significancia*, buscando que para una variable, la probabilidad de que ésta ocurra al azar (p), sea menor a .05. Esto para medir la fuerza de las correlaciones estimadas.
3. El *coeficiente de correlación múltiple* (R), el cual nos indica el grado en que dos o más variables pueden predecir a otra. Esto para medir el grado en que la actitud y la norma social subjetiva explican a la intención.
4. Los coeficientes beta (β), o el peso relativo que tienen las variables independientes en la predicción de una dependiente. En el modelo, esto es la importancia relativa que la actitud y la norma social tienen en la predicción de la intención (Ajzen y Fishbein, 1980).

2.3 Áreas donde el modelo ha sido aplicado: Aciertos, críticas y modificaciones de la TAR.

A continuación presentamos una serie de investigaciones que han utilizado la TAR en muy diversas áreas para la explicación y la predicción de las conductas a través de las actitudes y de su componente normativo. Junto con la descripción teórica presentada hasta este punto, este apartado avala el modelo a través de la revisión tanto de aciertos de índole teórica como de sus contribuciones en el diseño de programas sociales. Al final presentamos las críticas y modificaciones más relevantes que el modelo ha recibido desde su creación.

La TAR ha sido considerada dentro de las investigaciones empiristas como una alternativa predominante durante muchos años en los estudios sobre relaciones actitud-conducta (López-Feal, 1991). Se ha mantenido vigente en el campo de la psicología social, desde que se propuso su primera versión en la década de los setenta (Fishbein y Ajzen, 1975), hasta la actualidad, encontrándose en los apartados de teorías sobre actitudes y conducta en diversos manuales de psicología social (Eiser, 1989; Morales, 1997; Baron y Byrne, 2000). Además, ha sido considerada como un modelo preciso para predecir la conducta a partir de las actitudes en situaciones donde se tiene tiempo y oportunidad de reflexionar cuidadosamente sobre las acciones (Baron y Byrne, 2000), y como el modelo más conocido (Eagly, 1992) e influyente (Donald y Cooper, 2001) dentro de lo que en psicología social se denomina enfoques combinatorios para el estudio de la conducta.

Para finales de los años setenta, los autores, en algunos casos junto con algunos estudiantes o colegas, ya habían utilizado la TAR en el estudio de diferentes temas. Entre éstos se encuentran las intenciones para perder peso, la predicción y entendimiento del perfil ocupacional en las mujeres, las creencias subyacentes al uso de pastillas anticonceptivas como base para el diseño de campañas de planificación familiar, la preferencia de ciertas marcas en el comportamiento del consumidor, la elección de candidato en las votaciones federales de E.U.A. y Gran Bretaña, y el cambio en la conducta al lograr que personas alcohólicas ingresaran a un centro de rehabilitación (Ajzen y Fishbein, 1980), entre otros que por razones de espacio y objetivos no se mencionan en el presente trabajo.

Actualmente otros autores han desarrollado diversos estudios utilizando la TAR, en donde se encontraron implicaciones sociales importantes. Uno de ellos es el de la predicción de la intención de conducir intoxicado, estudio en el que se concluyó que la norma social era más significativa que las actitudes (Gastril, 2000). Otro es el de la predicción de la intención de violar las leyes de tráfico junto con factores irracionales, donde se encontró que la actitud jugaba un papel importante dentro de los componentes racionales (Yagil, 2001). Y un tercer estudio, interesante en el sentido que fue aplicado en la sociedad mexicana, es el del uso del condón en trabajadores de clase baja. En esta investigación se encontró que la actitud era más significativa en la predicción de la intención para relaciones sexuales ocasionales, y la norma social para las relaciones con pareja estable. Se resaltan en este

documento implicaciones alternas para el diseño de campañas que promueven el uso del condón, basándose en el análisis de las creencias salientes. Los autores proponen que la acentuación en la información referente al uso personal pudiera causar más impacto en los sujetos, que la visión tradicional que enfatiza la petición de usarlo por parte de la pareja (Díaz-Loving y Villagrán-Vázquez, 1999).

Una de las disciplinas en las que la TAR ha sido aplicada con frecuencia es en la psicología de la salud, en el estudio de temas como el consumo de tabaco (Fishbein, 1982), alcohol (Gastril, 2000) y otras drogas (Ajzen et al., 1982 citado en Ajzen, 1988). Sin embargo, cabe resaltar que un fenómeno donde se reincide el uso del modelo ha sido en la prevención del SIDA, mediante el diseño de campañas y a través del entendimiento de los factores involucrados en el comportamiento sexual, principalmente de los jóvenes (Armitage, Conner y Norman, 1999; Jemmott y Jemmott, 1991; Terry, Gallois y McCamish, 1993; VanLandingham, Suprasert, Grandjean y Sittitrai, 1995).

En la tabla 1 podemos apreciar la validez estadística del modelo a través de los coeficientes de correlación, regresión y correlación múltiple, en los diferentes campos de estudio donde la TAR ha sido aplicada.

Tabla 1. Predicción de la intención a partir de la actitud y norma subjetiva en diferentes estudios a través de la TAR (Ajzen, 1988).

Estudio	Autores	Coeficientes de correlación		Coeficientes de regresión		Correlación múltiple
		A	NS	A	NS	
Cooperación en el dilema del prisionero	Ajzen, 1971	0.75	0.69	0.53	0.4	0.82
Tener un aborto	Smetana y Adler, 1980	0.5	0.69	0.21	0.46	0.76
Usar pastillas anticonceptivas	Ajzen y Fishbein, 1980	0.81	0.68	0.64	0.41	0.89
Alimentación de pecho vs. biberón	Manstead et al., 1983	0.73	0.6	0.61	0.22	0.78
Fumar marihuana	Ajzen et al., 1982	0.79	0.45	0.74	0.13	0.8
Atender a la iglesia	King, 1975	0.74	0.59	0.62	0.2	0.76
Elección en votaciones	Ajzen y Fishbein, 1980	0.81	0.71	0.61	0.27	0.79
Tener otro hijo	Vinokur-Kaplan, 1978	0.65	0.83	0.19	0.7	0.85
Comprar cerveza Miller	Ajzen y Fishbein, 1980	0.76	0.63	0.6	0.27	0.79
Entrar a un tratamiento para alcohólicos	Ajzen y Fishbein, 1980	0.69	0.67	0.43	0.37	0.73

Coeficientes estadísticamente significativos ($p < 0.05$)

Un parámetro importante a partir del cual se analiza la información arrojada en estudios mediante la TAR, es el de la proporción en que las actitudes y la norma social subjetiva determinan las intenciones. Una variable tomada como punto de comparación en estos estudios, ha sido la variable de género, siendo esta un factor demográfico de gran interés en diferentes estudios realizados en psicología social y otras ciencias sociales.

En dos de las investigaciones incluidas en la tabla 1 por ejemplo, se encontró que en los estudios sobre la decisión de tener un aborto y la decisión de tener otro hijo, la presión social percibida en las mujeres estudiadas, era más grande que sus

actitudes (Ajzen, 1988). Otro estudio sobre diferencias de género en lo correspondiente a los componentes actitudinales y normativos, es el realizado por el mismo Fishbein, que en 1966, estudiando las actitudes hacia el establecimiento de relaciones sexuales prematrimoniales, encontró que las mujeres se basaban más en sus actitudes, mientras que en los hombres influía más la visión que su pareja tenía del problema (citado en Morales, 1997).

Dentro de otros estudios que han analizado la diferencia entre el grado con el que las actitudes y la norma social subjetiva afectan a las intenciones, Arie, Durand y Bearden, en 1979, demostraron que las intenciones de la gente para pertenecer a sindicatos, estaban basadas en mayor parte en la actitud si el individuo era líder de opinión, y en la norma social subjetiva si no lo era (citado en Ybarra y Trafimow, 1998). Ésta, junto con otras investigaciones que incluyen la variable de características personales (Trafimow y Finlay, 1996 citado en Ybarra y Trafimow, 1998; Singelis, 1994 citado en Ybarra y Trafimow, 1998), valida el modelo resaltando factores que Fishbein y Ajzen consideran que afectan a la conducta sólo de forma indirecta.

En un trabajo también realizado por Fishbein en 1982, sobre la decisión de fumar en las mujeres, se encontró que el componente normativo jugaba un papel menor en la decisión, comparado con las creencias sobre ventajas y desventajas del fumar, sugiriendo, una reconsideración en el diseño de campañas contra el consumo de tabaco y planteando un enfoque mayor hacia las creencias sobre las ventajas del fumar que hacia las desventajas (Fishbein, 1982).

Existen algunos estudios que han utilizado la TAR, pero más enfocados a la revisión de su estructura, o mejor dicho, a la relación entre sus componentes. Entre ellos se encuentran el de Bentler y Speckart en 1979 en materia metodológica y estructural (citado en Eiser, 1989), y el de Triandis en 1989 sólo en materia estructural (citado en López-Feal, 1991).

El primero, operacionaliza por primera vez la evaluación empírica de la TAR en su parte predictiva desde el contexto del sistema de ecuaciones estructurales lineales con variables latentes utilizando el programa de computadora LISREL IV. Un ejemplo de la utilización del mismo programa de computación, es el estudio que se realizó para predecir y explicar las relaciones actitud-conducta en el consumo de tabaco en diferentes situaciones simultáneamente (López-Feal, 1991).

El segundo trabajo, de Triandis, enfocado en la parte explicativa de la TAR, argumenta que cuando la gente elabora sus cogniciones desde su yo-privado, es más propensa a estar influenciada por sus objetivos y necesidades personales, y en contraste, si las elaboran desde su yo-colectivo, sería más propensa a estar influenciada por normas y valores colectivos, y de comportarse en una forma considerada apropiada por los miembros de esa colectividad (citado en Ybarra y Trafimow, 1998). A partir de este estudio, se encontró posteriormente que cuando en las personas era más accesible su yo-individual, las actitudes hacia la intención

conductual lo eran también, y que cuando las personas tenían más accesible su yo-colectivo, la norma social subjetiva tendría más impacto (Ybarra y Trafimow, 1998).

Como la mayoría de las teorías en la actividad científica, el modelo no ha estado exento de críticas, mas éstas no han cobrado una magnitud mayor a los resultados que se han obtenido mediante investigaciones exitosas (Eagly, 1992). Las críticas han cuestionado desde la validez de la distinción que hace el modelo entre actitud y norma subjetiva (Liska, 1984 citado en Ybarra y Trafimow, 1998; Miniard y Cohen, 1981 citado en Ybarra y Trafimow, 1998), hasta la utilidad que tiene el componente de motivación por complacer, para la estimación de la norma social subjetiva. Schegel, Crawford y Sanborn, en 1977, plantearon que el incluir esta variable, empeoraba la predicción de la intención conductual (citado en Eiser, 1989). Una crítica relativamente reciente al modelo es la de Trafimow y Finlay (2002), que cuestiona que la multiplicación del valor negativo doble que pueden tomar las creencias actitudinales y su evaluación, contribuya de forma positiva en la actitud.

Por otra parte, una crítica que ha recibido el modelo de la TAR es la de la teoría de accesibilidad y activación de actitudes, propuesta por Fazio, ya comentada al final de la sección en donde se revisó la historia sobre los modelos que han estudiado el concepto actitud. En ésta se resalta a grandes rasgos, que la TAR, así como el resto de los modelos de valor-esperado, no contempla la idea de que las actitudes deben ser activadas y/o accesadas, y señala que éstos son mecanismos en donde, a diferencia en lo planteado por la TAR, no está necesariamente implicado un razonamiento consciente (citado en Eagly, 1992).

Frente a las críticas que ha recibido la TAR por parte de las corrientes que en los últimos años han defendido los procesos automáticos y de hábito en la activación de las actitudes y las conductas, Ajzen y Fishbein, en un trabajo de contenido teórico (2000), han demostrado que el modelo es compatible con dichos planteamientos. Los autores explican a detalle cómo la perspectiva del valor-esperado y de procesamiento razonado de información, puntualizando que éste no implica necesariamente una deliberación extensa, es consistente con la idea del procesamiento de información inherente a las respuestas automáticas o habituales, argumentando que hay poca evidencia de que éstas se efectúen sin intervención cognitiva, por mínima que ésta sea. Es así como los autores de la TAR excluyen el componente emocional así como los procesos motivacionales en el estudio de las conductas (Álvarez-Bermúdez, 2002) siendo esta otra crítica fuerte al modelo.

La teoría de la acción razonada ha funcionado efectivamente en el estudio de las diferentes conductas y ha servido como plataforma para diferentes modificaciones y revisiones, la más popular de éstas (Eagly, 1992) es la realizada precisamente por uno de sus creadores originales.

Desarrollada por el mismo Icek Ajzen (1988), la teoría de la conducta planeada (TCP), tiene la misma estructura que la TAR, sólo que junto con las actitudes y la norma social subjetiva, añade el elemento de *control percibido*, también como determinante de la intención de llevar a cabo una conducta. Su argumento

central es que cuando la conducta se efectúa bajo el control voluntario de los individuos, la TAR no plantea problemas graves para su pronóstico, sin embargo se sabe que existen muchas situaciones en donde el nivel de voluntad en las personas puede variar (Ajzen 1988). Los estudios realizados a partir de la TCP tienen la característica específica de que la posibilidad de ejecución de una conducta no recae en su totalidad bajo la voluntad del individuo, sino que éste enfrenta factores que influyen el grado de control, de carácter interno como los de habilidades e información limitadas, emociones y compulsiones; y de carácter externo, como de oportunidad o dependencia (Ajzen 1988). En estas situaciones, medir la percepción que los individuos tienen sobre su control ante la conducta, hace que la TCP explique y prediga las conductas de una forma más adecuada.

Recientemente se ha utilizado el modelo de la TAR, también con una modificación, para predecir la intención del uso de condón, al considerar los efectos del estado de ánimo de las personas, antes, durante y después de la aplicación de la encuesta que evaluaba la TAR. Los resultados demostraron que la proporción en la que las actitudes y las normas predecían la intención, estaba correlacionada con el estado de ánimo. La norma social subjetiva era el único determinante significativo de la intención cuando el sujeto se encontraba un estado de ánimo positivo, y sólo la actitud predecía de manera significativa a la intención cuando el sujeto se encontraba en un estado de ánimo negativo (Armitage, Conner y Norman, 1999). Sin embargo el estudio no medía la conducta, por lo que no evaluaba su predicción a partir de la intención.

Otras variaciones del modelo han sido las propuestas por Bentler y Speckart que propone la predicción de la conducta no sólo a partir de las actitudes y norma subjetiva, sino también de la conducta pasada reciente, en el contexto del consumo estudiantil de 3 tipos de drogas (citado en Eagly 1992); el modelo de Triandis de 1977 y 1989, que incorpora el concepto de hábito (citado en Eagly, 1992), y otros modelos que en la predicción de conducta han incluido otras variables como las creencias morales (e.g., Schwartz y Tessler, 1972 citado en Eagly, 1992), la auto identidad (e.g., Biddle, Bank y Slavings, 1987 citado en Eagly, 1992; Charng, Piliavin y Caballero, 1988 citado en Eagly, 1992) y el afecto hacia la conducta (Ajzen y Driver, 1991 citado en Eagly, 1992; Bagozzi, 1989 citado en Eagly, 1992; Triandis, 1977, 1980 citado en Eagly, 1992). Haciendo transformaciones más a fondo en el modelo, Bagozzi y Warshaw en 1990 (citado en Eagly, 1992), formularon la teoría de la búsqueda de metas, que explica el logro de metas como el producto de los intentos por alcanzarla.

Dada esta gama de modelos alternativos, la TAR es considerada como una familia de modelos, flexible y aún en expansión, dentro del enfoque del valor esperado, que le dan un papel causal a las actitudes en la predicción de las conductas (Eagly, 1992).

Si bien hemos observado que la TAR ha recibido diferentes ataques que critican su estructura y efectividad para la predicción de las conductas a través de sus componentes, en el siguiente apartado, presentaremos cómo para fines de

nuestro trabajo, la TAR es hasta el momento un modelo adecuado para el estudio de nuestro problema.

Con este apartado concluimos la presentación de información referente al modelo de la TAR, después de haber presentado el marco teórico anterior a su elaboración, la descripción a detalle de sus elementos y su utilización en diferentes áreas, así como sus críticas y modificaciones. Demostramos así, el valor que esta teoría tiene en psicología social, y que ésta cumple con los criterios de capacidad de descripción, consistencia lógica, perspectiva, fructificación y parsimonia; criterios que hacen una teoría valiosa en materia metodológica (Hernández-Sampieri et al., 1997).

2.4 El Estudio de la Elección de Carrera Universitaria bajo la teoría de la acción razonada.

En este apartado presentamos el tema central de nuestra investigación a través de una revisión del contexto social implicado, acudiendo ahora a conceptos que acentúan precisamente la parte sociológica de la psicología social.

Comenzamos reconociendo el impacto recíproco que tienen la conducta y la sociedad en su formación, analizando la dualidad que existe en el dinamismo constante con el que ambas se forman entre sí. Enseguida, presentamos la gran importancia que tiene la educación como sistema importante dentro de la sociedad en el proceso de formación de consciencias y por ende de individuos, a través de la revisión de un sistema educativo diseñado por diferentes agentes, y de su ejecución y manifestación en el contexto inmediato de los estudiantes. En la tercera sección de este apartado, vemos cómo los estudiantes, hasta antes de elegir la carrera universitaria a estudiar e inmersos en su entorno escolar, se forman de creencias a través de la discriminación de valores, en dónde una distinción importante implicada es la del género. Vemos aquí también cómo los diferentes agentes involucrados, como la escuela, el entorno social y hasta los cursos de orientación vocacional, contribuyen en la formación de dichas creencias. Por último, presentamos las implicaciones sociales que tiene la elección de carrera en los individuos, resaltando lo importante que resulta el entendimiento del proceso subyacente a esta decisión.

a. Desde la psicología social: Relación dual entre conducta y sociedad.

Se dice que la psicología social es la ciencia de los aspectos mentales de la vida social; que su tema central de estudio es la mente, o bien, la conducta como expresión de la mente (Morales, 1997).

Para puntualizar la relación que existe entre los conceptos recién mencionados; sociedad, mente y conducta, Tomás Ibáñez, en 1989 (citado en Banchs-Rodríguez, 1997), presenta algunos principios para la metateoría psicosocial construccionista, que recogen con éxito la esencia de las propuestas planteadas en el debate a través de diversos textos. Estas propuestas reconocen las siguientes ideas:

1. Lo social no se ubica dentro ni fuera sino entre las personas.
2. Entre prácticas sociales e historia no se pueden asignar valores de proceso y producto.
3. La importancia del fenómeno de la reflexividad, porque el sujeto es capaz de tomarse a sí mismo como objeto de análisis.
4. El carácter intencional de las acciones y de la relativa autodeterminación de las mismas por el agente que las produce.
5. La reciprocidad con la que se constituyen individuo y sociedad y la imposibilidad de separarlos.
6. La exigencia de una actitud de duda metódica ante cualquier atribución de realidad a los fenómenos u objetos del lenguaje.

Si bien hay mucha riqueza en la lingüística para el estudio de las conductas, no pretendemos analizar por ahora los mecanismos cognitivos del lenguaje, mas hemos de reconocer la conexión que tienen éstos con el concepto cultura, y que es ésta la que a través de su capital cognitivo, instituye las reglas y normas que organizan a una sociedad y gobiernan los comportamientos individuales (Morín, 1998).

El carácter temporal de estos fenómenos y conocimientos nos exige permanentemente su desconstrucción y reconstrucción (Banchs-Rodríguez, 1997), mas no por ello disminuye la importancia que tiene el estudio de los conceptos sociedad, mente y conducta, reconociendo que son influyentes entre sí, en donde al menos de alguna forma, la manifestación de uno es la del otro.

b. Desde la educación: Sistema mediador, formador y receptor de individuos.

Las sociedades son cuerpos compuestos por varios miembros institucionales comúnmente presentes sin importar cultura o contexto. Estos son el familiar, educacional, económico, político, religioso y recreativo (Amaya Serrano, 1988).

Habiendo dejado claro en el inciso anterior que así como la sociedad influye en las conductas, las conductas por su parte influyen recíprocamente en la creación de sociedades. En este inciso se revisa brevemente la dinámica de la institución educativa, con el principal objetivo de reconocerla como agente importante; mediador, formador y receptor del comportamiento humano.

Cabe aclarar que aunque en las sociedades postindustriales es evidente que la institución educacional no se compone en su totalidad de la escuela, este aparato en todos sus niveles cumple con un conjunto de funciones importantes y complejas: socialización, transmisión cultural, preparación de capital humano, y compensación

de los efectos de las desigualdades sociales y económicas (Pérez Gómez, 1998). Con base en esto reconocemos que la eficiencia con la que se tomen las decisiones de relevancia educativa, es un tema que no se debe dejar pasar de largo sin realizar análisis detallados de las variables involucradas.

El interés por este análisis no es nuevo. Ya en 1804, Kant reconocía a la educación como el problema más grande y difícil que puede ser propuesto por el hombre (citado en Delval, 1996). En 1911, Durkheim se refiere a la educación como la institución social mediante la cual se socializan jóvenes para producir adultos que se conformen a las normas sociales (citado en Delval, 1996). Aunque figuras respetables en la historia del pensamiento humano, han expuesto implicaciones lo suficientemente importantes para que se mire con cautela el factor educacional en las sociedades, éste sigue siendo considerado por algunas personas, asunto de poca importancia y muy secundario con respecto a los "grandes" problemas que preocupan a los hombres como lo son la economía, la política, el arte o la ciencia (Delval, 1996).

Es importante examinar el proceso de formación de cultura en las sociedades, ya que es a través de ésta como se manifiestan las representaciones, la conciencia y la imaginación colectivas; a partir del capital cognitivo de los conocimientos adquiridos, de las habilidades aprendidas, de las experiencias vividas, de la memoria histórica y de las creencias míticas de una sociedad (Morin, 1998). Dado que es en los procesos educativos escolares, donde las sociedades se producen y reproducen una y otra vez a través de la cultura implicada en ellas, crean normas y reglas, así como parámetros de evaluación para la sociedad, podemos decir que la escuela es un factor relevante que afecta, también de forma recíproca la producción de individuos en términos sociales, culturales y cognitivos.

Se ha dicho que la educación produce identidades o al menos identificaciones (Grosser, 1999); se ha planteado cientos de veces, desde la Antigua Grecia hasta la actualidad, lo que el término significa: "conducir" o "llevar hacia" la libertad del individuo (Delval, 1996; Meirieu, 1998, Antaki, 2000); y se ha hablado de que la educación es necesaria para la socialización, es decir, la interiorización de conductas, actitudes y valores necesarios para participar en la vida social (Delval, 1996). Sin embargo por diferentes razones, quizás entre ellas el celo profesional, aún queda mucho por lograr para que los estudios interdisciplinarios en materia educativa y social, brinden un fruto ya no sólo esperado, sino necesario y práctico en términos de bienestar y desarrollo.

Un factor poco estudiado dentro de la educación es el de la *presión social*, el cual se manifiesta de forma irresistible en este ámbito. Frente a éste, las sociedades suelen no plantearse de manera explícita los objetivos de la educación, ni las características deseables de la generación joven, a pesar de que se sabe que existen mecanismos sutiles que llevan de esta presión a la reproducción de las características de los adultos con gran exactitud, y que éstos ejercitan perfectamente sin ser conscientes de ello (Delval, 1996).

Si bien estamos convencidos de que este problema puede y debe ser tratado a través de diferentes aproximaciones, dado lo planteado en ésta y la última sección, creemos que la psicología social resulta útil para un mejor entendimiento de la dinámica educativa a través de las herramientas que esta disciplina brinda.

En la siguiente sección pasamos a analizar la dinámica de la influencia social, presente entre los agentes involucrados en los procesos educativos y el sujeto, en este caso el estudiante, confiando en que hemos evidenciado por una parte que la sociedad y las conductas de sus integrantes juegan un papel dual en su construcción, y por otra, la gran importancia que tiene la educación en el funcionamiento y desarrollo de los individuos.

c. Desde la influencia social y el desarrollo de actitudes: La escuela y el entorno social en la elección de carrera de hombres y mujeres.

Como recordaremos, la TAR parte de dos elementos para explicar y predecir la intención de llevar a cabo una conducta: la actitud y la norma subjetiva. En esta sección exponemos el tema central de nuestro estudio, analizando a través de cuatro agentes-escenarios, cómo la influencia social y el desarrollo de actitudes, forman parte de la dinámica del proceso de elección de carrera del alumno:

- i. El *perfil de escuela* de las sociedades post-modernas, como institución que media, forma y recibe individuos.
- ii. El *entorno social*, como escenario donde se producen, reproducen, justifican, revisan y juzgan las ideas convertidas en conductas.
- iii. La *orientación vocacional*, como herramienta principal para la asistencia al alumno en su elección de carrera.
- iv. La *discriminación de género*, como parámetro diferenciador de gran importancia en la aproximación del fenómeno.

i. La escuela.

El sistema educativo mexicano, al igual que muchos otros, está compuesto por varios elementos, importantes a tomar en cuenta para su análisis: el currículo, tanto formal como social, el salón de clases y los maestros (Ornelas, 1995), que si bien rodean al alumno, no sitúan al niño como el eje de la escuela. Aunque en un tiempo se llegó a defender esta postura, ha quedado demostrado que ofrecerle al estudiante una posición de niño-rey no es de ninguna forma la mejor opción para su desarrollo (Meirieu, 1998), así como tampoco lo sería el otro extremo, la privación de su libertad de elección.

Hoy en día, no es necesario que esta privación se manifieste en un sentido estricto de esclavitud o autoritarismo, ya que lo hace bajo la forma de una influencia

social dinámica y omnipresente que no es siempre identificada, estudiada, ni mucho menos comprendida.

Se dice que la influencia social es un factor común y siempre inmerso en la interacción, pero que se torna autoritaria cuando se rechaza la influencia del otro (Grosser, 1999). Cabe reconocer que el maestro, transmisor del currículo tanto formal como oculto, goza de un amplio grado de autonomía al momento de cerrar la puerta del salón de clases. Aunque es a través del currículo formal como el docente *informa* transmitiendo conocimientos, al verse éstos transformados en relaciones sociales, es entonces cuando también *forma* a los alumnos mediante la producción y reproducción de valores, ideología y rasgos de la personalidad (Ornelas, 1995). Es así como reconocemos la importancia de señalar algunas anomalías del sistema educativo, sabiendo que éstas tienen repercusiones en la formación de personas y en sus procesos de decisión.

Por medio del curriculum oculto, los estudiantes aprenden los senderos del grupo profesional del que formarán parte en su vida adulta, se acostumbran a seguir instrucciones, y les conforma los rasgos de identidad que los integra a una estructura gremial jerárquica (Ornelas, 1995).

Estudiosos reconocidos dentro de la educación, como Ivan Illich y Paulo Freire, nos presentan de una forma concreta y clara sus objeciones hacia una escuela, que si bien no tiene responsabilidad absoluta, sí tiene un rol activo en procesos de suma importancia para la formación de los individuos (citado en Castrejón-Diez, 1982).

Ivan Illich, hace frente a la mitificación de la educación por parte de la sociedad y el Estado, manifestando que:

- Es una imposición, poniendo al maestro como guía y transmisor de conocimientos que de otra forma no se pueden alcanzar.
- Tiene un currículo que debe llenarse en lugar de buscar desarrollar las habilidades necesarias para realizar una función.
- Toda calificación social va a girar en torno al grado de escolaridad que se haya alcanzado.
- Señala y marca la vida del hombre en un cambio forzoso a seguir.
- Es aceptado como el camino para el progreso, como la inversión que deberá producir réditos y como instrumento de desarrollo.
- Se limita a ciertos niños y de ciertas edades.

- Utiliza recursos monetarios que provienen de muchos para el beneficio de unos cuantos.
- Se declara como único camino para encontrar un rol social y adquirir un estatus.

Paulo Freire por su parte crítica la concepción bancaria de la educación, resaltando que:

- El educador educa, el educando es educado.
- El educador sabe, el educando no.
- El educador piensa, el educando es pensado.
- El educador habla, el educando escucha.
- El educador disciplina, el educando es disciplinado.
- El educador opta y prescribe su opción, los educandos la siguen.
- El educador actúa, el educando tiene la ilusión de hacerlo, en la actuación del educador.
- El educador escoge el contenido, el educando se acopla a él.
- El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que se opone antagónicamente a la libertad de los educandos.
- El educador es el sujeto del proceso, los educandos meros objetos.

En general, las escuelas mexicanas en todos sus niveles, con excepción quizás de algunos centros de preescolar y posgrado exitosos, no escapan a estas críticas, siendo bien sabido que exigen a sus alumnos a través de procedimientos rutinarios basados en la memorización, y que llegan al colmo cuando en prácticas de laboratorio, los trabajos e investigaciones están limitados por temas que se ajustan a moldes preestablecidos, penalizando la creatividad y aquello que se salga de la ortodoxia (Ornelas, 1995).

Debido a las características de la muestra seleccionada para esta investigación (alumnos de una preparatoria privada), es importante que mencionemos en esta sección, algunos datos relevantes sobre este tipo de escuelas.

Se dice que la creación de las universidades privadas previno básicamente a tres ideas: el impulso del desarrollo económico del país a través de los sectores empresarial e industrial, la instauración de una tolerancia religiosa, y la separación de

las clases sociales (Ornelas, 1995). Ser egresado de cualquier institución pública dejó de ser un privilegio y rasgo característico de la clase dirigente, por lo que había que formar instituciones exclusivas a las que sólo ingresarían los miembros de ciertas familias o estratos sociales. Estas instituciones, a excepción de sólo unas cuantas, tenían un enfoque desarrollista fundamental, con una orientación antintelectual, explícito desde el nombre (*tecnológicos*) que se les escogió (Ornelas, 1995).

Por otra parte, no sería justo negar los múltiples beneficios que estas escuelas ofrecen: mayores recursos materiales y económicos con los que cuentan, su capacidad de contratar con mejores profesores de tiempo completo, con mejores salarios, sus programas de capacitación, así como la calidad vanguardista en programas de administración y de ingeniería. Sin embargo, es evidente, que a pesar de que las instituciones privadas, contribuyen exitosamente al desarrollo del sector empresarial del país, paralelamente y como consecuencia, éstas desencadenan un marcado proceso de estratificación creciente en la sociedad.

Las antinomias revisadas en esta sección, unas más y otras menos presentes en el sistema educativo mexicano, nos hacen cuestionar si las instituciones educativas han propiciado a los estudiantes próximos a elegir su carrera universitaria, una plataforma de decisión adecuada en dónde el individuo, a pesar de expresar lo que "él piensa", es verdaderamente libre al hacerlo.

ii. El entorno social.

Cómo ya hemos mencionado, la influencia social en los estudiantes no sólo se presenta a través de los mecanismos escolares. Los alumnos no se encuentran aislados en un mundo meramente escolar, sino que se interrelacionan con otras muchas instancias que también se ocupan de su educación: los padres, los adultos en general, los profesores, los medios de comunicación, las instituciones, el Estado, las organizaciones religiosas, en definitiva la sociedad toda, mas se han observado que estas distintas influencias no siempre van en el mismo sentido (Delval, 1996).

Hoy en día vemos que en el mundo, las opiniones dominantes emanan de personajes cuya razón y sabiduría no son evidentes, pero que ocupan un lugar que les permite ser escuchados (Antaki, 2000). Y es este el caso de las familias, los adultos, las instituciones religiosas y los medios de comunicación. A través de diferentes procesos de influencia social, muchas veces los estudiantes son sometidos a un autoritarismo poco favorable al desarrollo de identidades libres (Grosser, 1999). De esta forma el individuo enfrenta una necesidad de pertenencia, que al no ser satisfecha, se convierte en una presión social que amenaza con la exclusión. Es así como el individuo prefiere callar, en una sociedad en donde es difícil integrar al diferente y en donde hay un dolor en quien se siente extraño (Antaki, 2000).

Dentro del estudio de la decisión vocacional, existe un enfoque sociológico que defiende que el grado de libertad con el que una persona escoge su ocupación

es muy inferior al que realmente se cree, y que las expectativas de cada hombre no son independientes de lo que la sociedad espera de él (Osipow, 1990). En la sociedad norteamericana, la organización social, la clase socioeconómica y la ocupación hereditaria, han sido identificados como factores que afectan la elección de carrera. Dentro de esta sociedad, se manifiesta una dinámica familiar, en donde los padres otorgan o niegan a sus hijos ciertas contingencias, como parte de la presión que éstos ejercen para que sus hijos tomen ciertas decisiones (Osipow, 1990). Así también, se ha estudiado cómo las aspiraciones de los adolescentes se asocian en gran medida con el capital social y los antecedentes familiares, como su origen étnico y el estatus social del padre y de la madre (Marjoribanks, 1998).

Por otra parte se encuentran los medios masivos de comunicación como la prensa y la televisión. Tratando de conseguir o mantener el máximo de clientes, éstos buscan activar el más pequeño común múltiplo, es decir, lo que menos perturba a las identidades preestablecidas, ejerciendo en la sociedad una acción conservadora (Grosser, 1999). Como muestra se tiene a la ciudad de Monterrey, en donde hace un par de años se publicitaba una escuela privada de educación básica, en anuncios panorámicos y en revistas, que mediante un claro estereotipo de la sociedad regiomontana, presentaban a un niño de alrededor 5 años, vestido de traje y corbata, sentado detrás de un escritorio y hablando por un teléfono celular con el eslogan que pregunta "¿Dónde quieres ver a tu hijo en 20 años?".

Esto es ejemplo de cómo los alumnos pueden estar inscritos en una escuela-mundo dominada por los medios de comunicación de masas en donde una vez que se han logrado estandarizar los perfiles, éstos crean concesiones y fingen un interés en la cultura escolar en donde en realidad lo que se esperan son beneficios estrictamente materiales (Meirieu, 1998).

iii. La orientación vocacional.

No profundizaremos en la revisión de los contenidos de las diferentes pruebas de orientación vocacional, por no estar dentro de nuestros objetivos, pero creemos oportuno al menos reconocer que los métodos de asistencia vocacional en las escuelas, no siempre toman en cuenta la presencia de la influencia social, siendo esto indispensable para el ejercicio de los programas de orientación educativa en un escenario eficiente.

La orientación vocacional es un proceso que comenzó su aplicación desde hace casi ya un siglo, y que se presenta directamente en la transición que vive el individuo del nivel de educación medio (bachillerato o preparatoria) al nivel superior universitario. Los métodos de guía y asistencia, han sido categorizados en cuatro perspectivas diferentes: las teorías de rasgos factoriales, el enfoque sociológico, la teoría sobre el concepto de sí mismo y las teorías de la personalidad. Sin embargo, quienes practican la orientación vocacional han sentido una desilusión ante la carencia de utilidad de la teoría psicológica en su práctica general (Osipow, 1990).

Dentro de estos cursos, regularmente impartidos en los últimos semestres del nivel de preparatoria, los alumnos toman diferentes pruebas mediante las cuales son evaluadas sus aptitudes, habilidades, gustos e inclinaciones, como información que será utilizada en el discernimiento de la carrera universitaria a elegir. Algunas veces, el curso llega a incluir entrevistas personales con el maestro, que si bien la mayoría de las veces cuenta con una formación psicológica, no siempre está consciente de la influencia del entorno social a la que los candidatos a la universidad están expuestos.

Es así como muchas veces, la información arrojada por estas pruebas, dista de ser auténtica en función de los verdaderos intereses del alumno, y crea un escenario sesgado de decisión en donde una vez más se produce y reproduce la realidad de los grupos dominantes, sin que el maestro ni el alumno se percaten de ello. Hasta la fecha en México no se ha realizado ninguna investigación en materia de orientación vocacional que mediante el enfoque sociológico estudie a detalle lo que, como pudimos apreciar en el inciso anterior, la sociedad norteamericana ha examinado desde hace más de 20 años.

iv. La distinción de género.

El género ha sido en diferentes aspectos de la sociedad un criterio de discriminación presente a través de la historia en diferentes magnitudes e instancias. Se ha dicho que la sociedad ha estudiado las diferencias de género principalmente con base en tres áreas de investigación: las habilidades intelectuales, la biología y el comportamiento, y los procesos de socialización (Jacklin, 1989). Dentro de ésta última, se han realizado estudios sobre el género e influencia social dónde a través de la historia, el tema principal ha sido la influenciabilidad que tienen los hombres y las mujeres (Carli, 2001). En este punto revisamos brevemente la manera en la que los agentes involucrados contribuyen a que se realicen distinciones según el sexo de los estudiantes, en su manifestación dentro de los procesos educativos, principalmente en la elección de carrera.

En las secciones anteriores, hemos visto cómo la escuela, las familias y el resto de la sociedad, tienen un efecto preponderante en la producción y reproducción de las conductas individuales. Se ha estudiado cómo los padres de familia, por ejemplo, contribuyen en gran medida a que sus hijos lleven a cabo actividades basadas en estereotipos de género, distorsionando y sesgando sus percepciones y expectativas con respecto a sus elecciones, por ejemplo sobre las matemáticas y los deportes (Eccles, Jacobs y Harold, 1990). De igual forma, las ideas de la sociedad mexicana machista (Díaz-Guerrero, 1994), se han heredado y transmitido en los diferentes niveles de las instituciones sociales.

Sabemos que a la mujer, no sólo en México sino en el contexto internacional, se le ha privado frente al hombre, de un acceso equitativo a los diferentes campos de acción legítima. Aspectos como el derecho al voto, los derechos humanos, el acceso a puestos de alto rango en instituciones políticas, religiosas o empresariales, y el acceso a ciertos mercados laborales y a remuneraciones equitativas, le han sido privados a la mujer en diferentes momentos y magnitudes a través de la historia.

Sin embargo cada vez son más las mujeres, que tanto en México como en el mundo, han sabido abrirse camino ante diferentes obstáculos que se presentan en su desarrollo académico y profesional. Las dificultades van desde el trato, comentarios y consejos que reciben en la preparatoria por parte de maestros y compañeros cuando éstas son candidatas a una carrera universitaria, pasando por un escenario similar en la universidad, hasta llegar, como el caso de la ciudad de Monterrey, a un enfrentamiento con los departamentos de recursos humanos y despachos de reclutamiento, que muchas veces excluyen a los candidatos por el simple hecho de ser mujeres, estar casadas o embarazadas (Camargo Jr., 1999).

Existe un estudio sobre este tema, donde se encontró que el género se correlacionaba directamente con la carrera universitaria de interés en relación a las áreas de matemáticas y ciencia (O'Brien, Martínez-Pons, y Kopala, 1999), en el nivel bajo de autoeficacia que tienen las mujeres, ha contribuido a que muy pocas de ellas se encuentren en esos campos. En este estudio se resalta también la importancia que tiene el tomar en cuenta estos conceptos, para aproximarse al problema de la participación minoritaria de la mujer en ciencia e ingeniería. Como ejemplo de esto en la sociedad mexicana, tenemos un estudio realizado en la Facultad de Medicina de la UNAM, en donde dentro de un grupo de estudiantes que desertó en su primer semestre de la carrera de medicina por razones extra académicas, el 69% eran mujeres (Abreu-Hernández y cols., 1999).

Por otra parte, estudios como el de Linda Carli (2001), a través de un enfoque sociológico, han demostrado que con base en los diferentes factores que han contribuido a que existan distinciones entre hombres y mujeres en los terrenos de poder y estatus, la gente, en especial los hombres, resiste la influencia de las mujeres. La argumentación principal es que para que un agente tenga influencia, éste deberá ser percibido como *competente*, rasgo generalmente atribuido a los hombres, y difícil de demostrar para las mujeres. Del mismo modo, el estudio revela que los hombres tienen en efecto más influencia en la sociedad, y que ésta es moderada por la composición de los grupos con respecto al género, los estilos de comunicación de los integrantes y el sesgo sexista que se tiene sobre las tareas y actividades (Carli, 2001).

Frente a estas diferencias de género, la falta de integración de un enfoque sociológico en los esfuerzos de orientación vocacional, la influencia proveniente del entorno social en la reproducción de sistemas, y la fallas de la escuela como agente formador de individuos libres, nos servimos de la TAR para estudiar las creencias subyacentes y la contribución que las actitudes y la influencia social tienen en las intenciones de mujeres y hombres, para entender mejor su proceso de elección de carrera.

d. Desde la elección de carrera: Sus posibles implicaciones en la sociedad.

La elección de carrera puede llegar a determinar en gran parte el estilo de vida que una persona desarrolla. Investigaciones realizadas durante las últimas tres

décadas sugieren que el estudio de los efectos sociopsicológicos de la universidad, pudieran ser cruciales para el entendimiento del papel que juegan las actitudes y las creencias en la vida social y hasta se ha llegado a argumentar que la carrera universitaria que elige un estudiante es un predictor significativo en el cambio de actitudes sociopolíticas (Guimond, 1999).

En esta sección revisamos las implicaciones y efectos que tiene la toma de decisiones bajo mecanismos de influencia o de restricción de la libertad. Se realiza esta revisión tanto para ámbitos generales, como para la elección de carrera universitaria; tanto en un nivel individual como social.

El análisis de los costos de la privación de libertad en la toma de decisiones se puede llevar a cabo bajo múltiples enfoques. Sabemos que los temas de disonancia y desequilibrio se pueden explicar en términos cognitivos, afectivos y conductuales, y que estos a su vez pueden ser traducidos en desequilibrios sociales en la interacción de sus instituciones y grupos. No pretendemos profundizar en cada concepto, sino que haremos una revisión general que incluya a todos estos.

¿Qué puede suceder cuando la influencia social tiene una importancia significativa en los procesos de toma de decisiones? En un estudio, que ya hemos mencionado con anterioridad, sobre los factores no cognitivos asociados con el éxito-fracaso de los estudiantes de medicina, se encontró mediante un análisis de varianza, que entre otros factores, los estudiantes que fracasaban en sus estudios, eran quienes buscaban obtener reconocimiento social, alta posición y poder. En otras palabras, que daban más importancia a la interacción social que a la obtención de conocimientos y a al desarrollo de habilidades (Abreu-Hernández y cols., 1999).

Se ha observado también cómo cuando a una persona se le confronta con demandas fuertes por parte de sus superiores para realizar acciones no deseadas, esas nuevas amenazas la inducen a un conflicto de alto grado que cobra importancia en la evaluación de sus decisiones personales. Dichas presiones amenazan no sólo la libertad de la persona de seleccionar lo que quiere, sino también su autonomía, lo cual es una amenaza al autoconcepto de tomador de decisiones competente (Janis y Mann, 1977).

Existen trabajos realizados sobre las consecuencias de una privación de la libertad de elección, o la toma de decisiones bajo un fuerte efecto de la presión social en diversos casos como: el autocontrol percibido por ancianos institucionalizados, la disonancia en decisión de abortar en una mujer y la libertad de elección de contenido de un curso en estudiantes, entre otros. Se observó que los ancianos mostraban una moral y un deseo de vivir mayor cuando se sienten libres de tomar decisiones; desórdenes psicóticos y disfunciones sexuales se presentaban en las mujeres con ambivalencia al analizar la posibilidad de abortar; y una mayor satisfacción y niveles de asistencia en el curso se presentaba en los alumnos a quienes, dentro de los parámetros pertinentes, se les permitió elegir el contenido del mismo (Janis y Mann, 1977).

Ante esta presencia de presiones o influencia social en la toma de decisiones, se detonan procesos de ajuste. Berkowitz en 1969, postuló una hipótesis que habla sobre cómo la frustración puede llevar a la agresión de forma indirecta, funcionando como fuente de activación (citado en Morales, 1997), siendo la agresión, entre otros procesos cognitivos de ajuste y de restauración de estabilidad emocional, un agente que afecta la capacidad de memoria (Bushman, 1998).

Hasta aquí algunas de las implicaciones de llevar a cabo decisiones, en específico una elección de carrera, en donde la libertad puede estar siendo de alguna forma privada.

Se ha estudiado, en relación con la TAR, cómo en culturas individualistas (en donde el yo-individual es acentuado), la gente se encuentra en mayor medida bajo un control actitudinal frente al normativo (Trafimow y Finlay, 1996 en Ybarra y Trafimow, 1998; Triandis, 1989 en Ybarra y Trafimow, 1998).

Dado que la cultura mexicana es más colectiva que individualista (Díaz-Guerrero, 1994) y que dentro del sistema educativo mexicano, el yo-colectivo se hace en varios momentos más accesible dentro de los estudiantes, interesa averiguar mediante este estudio, la forma en la que los componentes actitudinales y normativos se relacionan con la intención y la conducta de elegir una carrera profesional en la muestra seleccionada.

Sabemos que la elección de carrera no es un hecho irreversible y que ante la búsqueda de la satisfacción de expectativas personales en el proceso universitario, los alumnos suelen desertar de un programa para entrar a otro. Sin embargo es evidente que, una vez comenzados los estudios, mientras más veces o más tarde se lleve a cabo este ajuste, mayor desgaste emocional, social y económico implicará tanto para la persona como para la sociedad.

III. Método

3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación.

De acuerdo con los diferentes tipos de estudios que hay en la investigación del comportamiento humano (Hernández-Sampieri et al., 1997), nuestro estudio tiene diferentes características metodológicas que a continuación explicamos.

El estudio de la elección de carrera universitaria a través de la TAR es *exploratorio* en el sentido que se está examinando un tema poco estudiado en México y nunca abordado en la ciudad de Monterrey. Es *descriptivo*, debido a que a través de las creencias actitudinales y normativas que anteceden a los determinantes de la intención, se especifican las propiedades del grupo estudiado. Este carácter yace precisamente en la facultad de la TAR para entender la conducta. Es *correlacional* ya que mide el grado de relación que existe entre dos o más conceptos, a saber, la intención con la conducta, la actitud y la norma subjetiva con la intención, y las creencias actitudinales y normativas con la actitud y la norma subjetiva respectivamente. Y es *explicativo*, porque responde a las causas de eventos, en este caso prediciendo la elección de carrera a partir de la intención, específicamente siendo ésta la facultad predictiva del modelo que ya hemos explicado anteriormente.

El diseño de investigación, adaptado fielmente al utilizado por los autores de la TAR, es *no experimental* ya que no se manipularon las variables, y *transeccional correlacional* ya que se analiza la relación entre variables recogidas en un momento dado en el tiempo. Cabe mencionar que si bien se recogieron variables en diferentes momentos, como las creencias salientes inicialmente, la intención, actitud y norma posteriormente y por último la conducta (el ingreso a la carrera), no podemos clasificar el estudio como longitudinal ya que no se estudiaron cambios a través del tiempo en una misma variable (Hernández-Sampieri, et al., 1997). La forma en la que se fue recolectando la información se explica a detalle en los siguientes dos puntos.

3.2 Participantes, instrumentos y materiales.

Nuestra muestra base se compone de 56 personas, con edades entre los 17 y los 20 años, distribuidos por género en 35 sujetos del sexo masculino y 21 del sexo femenino que cursaban el último semestre de preparatoria. La muestra representa para los fines de este estudio, el 100% de la población total, que es también de 56 estudiantes, pertenecientes a dos salones de la clase de historia del sexto semestre, de la generación graduada en mayo del 2002 de la Preparatoria Eugenio Garza Sada en Monterrey, Nuevo León, México. Nuestra población se sitúa en esta preparatoria del sistema ITESM, debido a que en este recinto es más probable encontrar personas de nivel socioeconómico medio alto y alto.

La muestra es *probabilística* debido a que todos los estudiantes de estos grupos de historia del último semestre del recinto tuvieron la misma posibilidad de ser

elegidos para que contestaran la encuesta, que fue aplicada en una sola ocasión por motivos de costos y tiempo.

Dado que la composición de cualquier clase (Ej. De historia, inglés o matemáticas en el último semestre), varía más o menos de la misma forma con respecto a variables demográficas (sexo, escuela de procedencia, clase socioeconómica, edad, etc.) los resultados obtenidos para estos dos salones, se podrán generalizar a cualquier otro del último semestre ya que la agrupación de estudiantes en cada salón es realizada al azar por el departamento de escolar al momento de asignar alumnos a cierta materia.

Se utilizaron tres encuestas a lo largo del estudio: la primera para obtener las creencias salientes, la segunda utilizada para medir todos los componentes del modelo, y la tercera para verificar la conducta.

La primera encuesta (anexo 1) se aplicó en no más de 5 minutos y de forma escrita, en un salón de clases compuesto por 30 sujetos, 15 mujeres y 15 hombres, estudiantes del último semestre de la Preparatoria Eugenio Garza Sada pero no del mismo salón en donde se aplicó la encuesta que tomó los datos sobre las variables centrales de la TAR. A estos estudiantes se les pidió que anotaran las características positivas y negativas de estudiar la carrera que pensaban elegir y los referentes importantes para ellos los cuales podían emitir opiniones sobre esta decisión. De esta información se obtuvieron las creencias salientes que conformarían los elementos de la segunda encuesta.

La segunda encuesta (anexo 5), se aplicó un mes después, también de forma escrita, en dos salones de clase de historia, en no más de 10 minutos, a los 56 alumnos: 35 hombres y 21 mujeres, con las características que ya hemos descrito. Se puede observar en esta encuesta, que la medición de los elementos del modelo, se ha realizado sin especificar elementos de tiempo o lugar alrededor de la elección. Esto no significa que hemos omitido el principio de *compatibilidad* del que hablan los autores del modelo, ya que la redacción y forma en que se han evaluado la conducta, la intención, las actitudes, la norma subjetiva y las creencias, cumplen con la congruencia necesaria. En otras palabras, evaluar en cada pregunta las variables en cuanto a "la carrera x, en el mes x, en la universidad x", fue considerado innecesario para fines de esta investigación ya que era probable que los sujetos comenzaran sus estudios profesionales en diferentes fechas o universidades, por lo que nos hemos enfocado en la intención hacia "qué" va a estudiar, y no en "cuándo" o "dónde". Otra aclaración es que para la medición directa de la intención, la actitud y de la norma social subjetiva (preguntas 1, 2 y 3 de este instrumento), se han utilizado *items* sencillos, habiendo sido demostrado en otros estudios que esta forma de medición es confiable (Ajzen y Fishbein, 1980; Trafimow y Finlay, 1996 citado en Ybarra y Trafimow, 1998).

Por último, la tercera evaluación se llevó a cabo a través de correos electrónicos que pedían a los sujetos confirmar cuál fue efectivamente la carrera a la que ingresaron. Esta encuesta electrónica se aplicó a lo largo de los primeros dos

meses después de que comenzó el siguiente ciclo escolar en la universidad (Agosto y Septiembre del 2002). Cada sujeto fue contestando de forma individual. Cuando la confirmación de la elección de carrera era vía terceras personas, ésta se confirmó después, y por el mismo medio, ya sea con el sujeto en cuestión o con otros compañeros.

3.3 Procedimiento.

Con respecto a la aplicación de las encuestas, se buscó que los dos primeros interrogatorios se llevaran a cabo dentro de la escuela, ya sea antes de comenzar una clase o bien al terminar, buscando que el individuo se sintiera sin presión y con el tiempo suficiente para contestar de forma relajada y objetiva.

El procedimiento seguido para la obtención de resultados constó de dos partes. La primera fase de interpretación de datos (las creencias salientes) fue principalmente cualitativa. La adaptación de la información de la primera encuesta, que sería utilizada en la segunda, se llevó a cabo con base en un ordenamiento semántico (anexo 2) y de frecuencias (anexos 3 y 4) de las creencias salientes emitidas, tal como lo proponen los autores de la TAR (Ajzen y Fishbein, 1980). A partir de las respuestas aisladas de la primera encuesta se redactaron las preguntas que medirían las creencias actitudinales y normativas en la segunda. Para la redacción de las preguntas que medirían las creencias actitudinales, se eligieron las primeras 11 creencias de 24 identificadas, que pasaban en frecuencia el 75% de las frecuencias totales, mientras que para la elección de las creencias normativas se eligieron las 5 más frecuentes de 7 mencionadas, siendo este el 94% de las frecuencias totales. Con todo esto se cumple lo propuesto por los autores del modelo para esta cuestión (Ajzen y Fishbein, 1980).

La segunda encuesta, la cual fue el instrumento utilizado para medir intención, actitud y norma social subjetiva para la elección de carrera, evaluó los ítems que se muestran en el ejemplo incluido a continuación.

Figura 2. Ejemplo de la segunda encuesta utilizada para medir intención, actitud y norma social subjetiva en la muestra.

Hola. Con esta encuesta se pretende entender mejor el proceso de toma de decisiones al elegir la carrera universitaria. Le pedimos conteste honestamente. GRACIAS POR SU COOPERACIÓN.

Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____
Semestre: _____ Fecha: _____

1. Tengo la intención de estudiar _____ como carrera universitaria
(anote el nombre de la carrera que quiere estudiar)
Nada _____ Mucho
2. El estudiar esta carrera es para mí una decisión
Mala _____ Buena
3. La mayor parte de la gente que es importante para mí piensa que
Debería _____ No debería
estudiar esta carrera
4. Creo que al estudiar esta carrera voy a estudiar algo que me gusta
Nada _____ Mucho
5. Creo que al estudiar esta carrera voy a tener buenas oportunidades de trabajo
Nada _____ Mucho
6. Creo que esta carrera tiene un contenido deficiente
Nada _____ Mucho
7. Creo que esta carrera está muy difícil
Nada _____ Mucho
8. Creo que esta carrera tiene mucha competencia en el campo de trabajo
Nada _____ Mucho
9. Creo que esta carrera tiene buen contenido
Nada _____ Mucho
10. Creo que con esta carrera enfrente ciertas desventajas
Nada _____ Mucho
11. Creo que con esta carrera obtengo una buena preparación
Nada _____ Mucho
12. Creo que con esta carrera empleo las habilidades que tengo
Nada _____ Mucho
13. Creo que con esta carrera ganare un buen sueldo
Nada _____ Mucho
14. Creo que con esta carrera puedo brindar ayuda a la gente
Nada _____ Mucho

15. Estudiar lo que me gusta es	Malo	_____	Bueno
16. Tener buenas oportunidades de trabajo es	Malo	_____	Bueno
17. Una carrera con contenido deficiente es	Malo	_____	Bueno
18. Una carrera difícil es	Malo	_____	Bueno
19. Tener mucha competencia en el mercado de trabajo es	Malo	_____	Bueno
20. Una carrera con buen contenido es	Malo	_____	Bueno
21. Enfrentar desventajas es	Malo	_____	Bueno
22. Tener una buena preparación es	Malo	_____	Bueno
23. Emplear las habilidades que tengo es	Malo	_____	Bueno
24. Ganar un buen sueldo es	Malo	_____	Bueno
25. Brindar ayuda a la gente es	Malo	_____	Bueno
26. Mis padres piensan que	Debería	_____	No debería
		estudiar esta carrera	
27. Mis amigos piensan que	Debería	_____	No debería
		estudiar esta carrera	
28. Mis familiares piensan que	Debería	_____	No debería
		estudiar esta carrera	
29. Mi pareja piensa que	Debería	_____	No debería
		estudiar esta carrera	
30. Mis maestros piensan que	Debería	_____	No debería
		estudiar esta carrera	
31. En general, hago lo que mis padres piensan que debo hacer	Nada	_____	Mucho
32. En general, hago lo que mis amigos piensan que debo hacer	Nada	_____	Mucho
33. En general, hago lo que mis familiares piensan que debo hacer	Nada	_____	Mucho
34. En general, hago lo que mi pareja piensa que debo hacer	Nada	_____	Mucho
35. En general, hago lo que mis maestros piensan que debo hacer	Nada	_____	Mucho

Para el registro de datos, de la pregunta 1 a la 30, se utilizó una escala bipolar con valores del -3 al +3, mientras que de la pregunta 31 a la 35, se utilizó una escala unipolar con valores del 0 al 7. Esto debido a que dado que estas últimas preguntas miden la disposición de la gente a hacer lo que otros piensan que debería hacer, siendo poco probable que la gente haga exactamente lo contrario a la creencia de estos referentes (Ajzen y Fishbein, 1980).

Por último, al evaluar la conducta vía correo electrónico en la tercera encuesta, se identificaron las observaciones en donde la conducta fuera congruente con la intención. Fueron en total 11 observaciones de 56 para las que no se logró encontrar cuál fue la conducta del individuo. Para la realización de las pruebas estadísticas se utilizó el programa estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). Las pruebas fueron:

1. De correlación de orden cero entre:

- La actitud con cada una de las creencias actitudinales ponderadas (multiplicadas por su respectiva evaluación hacia los resultados).
- La actitud con la media del total de estas creencias actitudinales.
- La norma social subjetiva con cada una de las creencias normativas ponderadas (multiplicadas por su respectiva motivación a cumplir).
- La norma social subjetiva con la media del total de estas creencias normativas.
- La actitud frente a intención.
- La norma frente a intención.

2. De obtención de coeficientes beta para identificar el peso relativo de:

- La actitud explicando a la intención.
- La norma explicando a la intención.

3. De correlación múltiple (R) para medir el grado en el que la actitud y la norma subjetiva en conjunto explican la intención.

4. De correlación de orden cero para identificar cuál fue el referente más importante al correlacionarlo con la norma social subjetiva, para la muestra seleccionada.

Para los análisis de correlación de orden cero se utilizó el estadístico de Pearson. Para el cálculo de los coeficientes beta se corrió una regresión lineal a través del método de mínimos cuadrados ordinarios, buscando minimizar la suma de los cuadrados de los errores y obtener estimadores insesgados y de mínima varianza. Estos análisis son los propuestos por los autores de la TAR (Ajzen y Fishbein, 1980). Para obtener la forma en la que la intención y la conducta se relacionan, se hizo un análisis de asociación. Debido a las limitantes estadísticas que se presentan al buscar la correlación entre una variable nominal (conducta; si/no) y una escalar (intención; de -3 a +3 en escala Likert), no se analizó la relación mediante una correlación, sino que se asoció la decisión de entrar a la carrera con el valor escalar asignado en la intención, y luego se calculó el porcentaje de sujetos que, para cada valor en esta escala, entraron y no a la carrera mencionada.

A excepción de este último análisis, todos los demás fueron realizados a través del SPSS se hicieron para tres grupos: para el total de la muestra, para hombres y para mujeres.

IV. Resultados

Con respecto a nuestra hipótesis alterna, H_1 : "En los estudiantes de sexo femenino de la preparatoria E.G.S., la correlación entre la norma social subjetiva y la intención de elegir una carrera, es mayor que en los hombres", los resultados se dividen en dos: primero en términos de correlación entre la norma y la intención, y segundo con respecto a los pesos o ponderaciones que tiene la primera en la explicación de la segunda. La tabla 2 muestra los resultados de correlación y la 3, 4 y 5 muestran los coeficientes beta. En gris se señalan los datos significativos.

Tabla 2. Coeficiente de Correlación (r de Pearson)

	NORMA SOCIAL SUBJETIVA y la intención de entrar a la carrera universitaria mencionada por el sujeto	ACTITUD y la intención de entrar a la carrera universitaria mencionada por el sujeto
Hombres	- 0.097	0.527**
Mujeres	0.559*	0.782**
Muestra	0.143	0.575**

*Correlaciones significativas al nivel de 0.05

**Correlaciones significativas al nivel de 0.01

Tabla 3. Coeficientes Beta (ponderaciones) de actitud y norma social subjetiva explicando a la intención en HOMBRES

	Coeficientes estandarizados	Coeficientes No estandarizados		t	Significación
		Beta	Error Estándar		
Constante		-.807	.946	-.853	.400
Actitud	.554	1.283	.344	3.730	.001
Norma Social Subjetiva	-.181	-.206	.169	-1.217	.233

Tabla 4. Coeficientes Beta (ponderaciones) de actitud y norma social subjetiva explicando a la intención en MUJERES

	Coeficientes estandarizados	Coeficientes No estandarizados		t	Significación
		Beta	Error Estándar		
Constante		.257	.393	.654	.522
Actitud	.679	.739	.189	3.909	.001
Norma Social Subjetiva	.191	.131	.120	1.099	.287

Tabla 5. Coeficientes Beta (ponderaciones) de actitud y norma social subjetiva explicando a la intención en la MUESTRA TOTAL

	Coeficientes estandarizados	Coeficientes No estandarizados		t	Significación
		Beta	Error Estándar		
Constante		-.136	.480	-.282	.779
Actitud	.608	.981	.197	4.987	.000
Norma Social Subjetiva	-.087	-.081	.114	-.710	.481

Los estadísticos no estandarizados se consideraron significativos con un 90% de nivel de confianza, siendo así aprobadas la hipótesis alterna de que las betas son diferentes a cero de acuerdo a los valores de la t de student.

Por su parte, el coeficiente de correlación múltiple (R^2) para los sujetos de sexo masculino en la muestra es de 0.310, para los del sexo femenino es de 0.638, y para toda la muestra de 0.337, como resultado de un análisis de regresión lineal en donde la actitud y la norma en conjunto explican a la intención.

Podemos notar que la hipótesis alterna, H_i : "En los estudiantes de sexo femenino de la preparatoria E.G.S., la correlación entre la norma social subjetiva y la intención de elegir una carrera, es mayor que en los hombres", se acepta en términos de correlación, mas no en cuanto a los coeficientes Beta ya que los estadísticos, en este caso los estandarizados, utilizados para poder hacer comparaciones entre grupos, no resultaron ser significativos en el análisis de regresión lineal. Solamente la actitud explicando a la intención fue la variable significativa en la regresión corrida.

Cabe mencionar que bajo el marco teórico de la TAR, la correlación y explicación de la norma social subjetiva para con la intención, es relevante siempre y cuando ésta última tenga una correlación significativa para con la conducta (Ajzen y Fishbein, 1980), que para fines de este estudio, se refiere al ingreso del estudiante a la carrera mencionada (intención) en la encuesta aplicada. Como ya mencionamos y explicamos con anterioridad, no se hicieron estudios de correlación entre la intención y la conducta, sino un análisis de asociación, cuyos resultados se incluyen en las tablas 6 y 7.

Tabla 6. Asociación entre conductas e intenciones en la elección de la carrera mencionada en la encuesta

Valores de la Intención	% de sujetos que SI entraron a la carrera intencionada (n = 38)	% de sujetos que NO entraron a la carrera intencionada (n = 7)
3	34 %	5 %
2	25 %	2 %
1	5 %	4 %
0	0 %	0 %
-1	0 %	2 %
-2	2 %	0 %
-3	0 %	0 %
N.C.	2%	0 %
TOTAL	67.9 %	12.5 %

N.C.* – No contestaron sobre su intención.

19.6 % de los sujetos no contestaron sobre su conducta (n = 11).

Tabla 7. Relación entre conductas e intenciones en la elección de la carrera mencionada en la encuesta

Sujeto	Conducta (ingreso a la carrera mencionada en la intención)	Valor de la intención en la escala de Likert	Sujeto	Conducta (ingreso a la carrera mencionada en la intención)	Valor de la intención en la escala de Likert
1	-	3	29	SI	1
2	SI	3	30	NO	1
3	SI	2	31	-	2
4	SI	2	32	SI	3
5	NO	3	33	SI	3
6	SI	2	34	SI	3
7	SI	3	35	-	2
8	SI	3	36	-	3
9	SI	-	37	SI	2
10	SI	2	38	SI	2
11	SI	3	39	SI	3
12	NO	3	40	-	2
13	SI	2	41	SI	3
14	SI	2	42	SI	3
15	SI	3	43	-	1
16	-	3	44	SI	2
17	SI	2	45	SI	2
18	NO	-1	46	SI	3
19	SI	2	47	SI	3
20	SI	1	48	SI	3
21	NO	1	49	-	3
22	SI	3	50	SI	-2
23	-	-2	51	NO	2
24	SI	2	52	SI	3
25	SI	3	53	-	2
26	NO	3	54	-	3
27	SI	3	55	SI	1
28	SI	3	56	SI	2

En estos resultados encontramos una asociación positiva y congruente entre la intención de entrar a cierta carrera y la conducta, es decir, el ingreso a la misma. En la tabla 6 específicamente podemos observar que mientras más alta es la intención, mayor es el porcentaje de sujetos (64%) que efectivamente entraron a la carrera intencionada.

Por otra parte encontramos inconsistencias mínimas en los sujetos que mostraron conducta negativa con respecto a la intención. Un 11% de la muestra no entró a la carrera a pesar de que mostró una intención positiva y solamente el 2% de la muestra, cuya intención fue negativa, fue congruente y su conducta también lo fue.

Detallando más allá de lo postulado por nuestra hipótesis central, se encontraron resultados interesantes al averiguar las correlaciones encontradas entre la media de las creencias tanto actitudinales como normativas con la actitud y la norma social subjetiva respectivamente.

No solamente se analizaron correlaciones con las medias de las creencias, sino con cada una de ellas de manera aislada, para conocer cuál creencia, tanto actitudinal como normativa, tiene mayor fuerza al relacionarse con la actitud o la norma respectivamente. Estos análisis se hicieron también para el total de la muestra, para hombres y para las mujeres. Las tablas 8 y 9 presentan los resultados, enfatizando en gris las correlaciones significativas y en fuente oscura las más altas.

Tabla 8. Correlación entre las creencias actitudinales (ya multiplicadas por su evaluación) con la actitud

Creo que con la carrera (mencionada)...	Total Muestra	Hombres	Mujeres
Voy a estudiar algo que me gusta	.468**	.366*	.615**
Voy a tener buenas oportunidades de Trabajo	.302*	-.095	.541*
Voy a estudiar un contenido deficiente	.042	.092	-.010
Me voy a enfrentar con una carrera muy Difícil	-.066	-.139	.028
Voy a enfrentar mucha competencia en el campo de trabajo	.338*	.440**	.197
Voy a estudiar un buen contenido	.304*	.141	.382
Voy a enfrentar ciertas desventajas	.007	-.016	.071

Obtengo una buena preparación	.420**	.332	.463*
Empleo las habilidades que tengo	.435**	.352*	.576**
Ganaré un buen sueldo	.348**	.321	.291
Puedo brindar ayuda a la gente	.046	.010	.100

*Correlaciones significativas al nivel de 0.05

**Correlaciones significativas al nivel de 0.01

Creo que con la carrera (mencionada)...	Total Muestra	Hombres	Mujeres
Con la Media de las Creencias	.467**	.347*	.591**

*Correlaciones significativas al nivel de 0.05

**Correlaciones significativas al nivel de 0.01

**Tabla 9. Correlación entre las creencias normativas
(ya multiplicadas por su motivación a cumplir) con la norma social subjetiva**

Referentes	Total Muestra	Hombres	Mujeres
Padres	.282*	.338*	.220
Amigos	.471**	.318	.721**
Familiares	.362**	.245	.514*
Pareja	.079	.064	.092
Maestros	.170	.199	.106

*Correlaciones significativas al nivel de 0.05

**Correlaciones significativas al nivel de 0.01

Referentes	Total Muestra	Hombres	Mujeres
Con la Media de los Referentes	.357**	.298	.441*

*Correlaciones significativas al nivel de 0.05

**Correlaciones significativas al nivel de 0.01

V. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones y discusiones.

Cuando se ha examinado el poder predictivo del modelo, se ha encontrado que el componente actitudinal tiene regularmente más fuerza que el normativo (Donald y Cooper, 2001). Nuestro estudio no es la excepción y vale la pena resaltar que si bien, tanto en hombres como en mujeres, la actitud tiene un mayor peso en la predicción de las intenciones de elegir la carrera, la norma social subjetiva tiene una correlación más alta en el género femenino ($r=.782$) al compararla con la del género masculino ($r=.527$), por lo cual nuestra hipótesis alterna es aceptada. Por otra parte, con respecto al problema estudiado, nos hemos dado cuenta que si bien la teoría de la acción razonada es pertinente para el estudio de la elección de carrera, pudiéramos aproximarnos de nuevo al problema mediante otros enfoques teóricos y metodológicos. Estos puntos se discuten en la sección de recomendaciones.

Como parte de las conclusiones que se pueden elaborar a partir de los estudios a detalle que se hicieron entre las creencias actitudinales entre hombres y mujeres, encontramos información interesante, dado que la correlación entre la actitud y la intención es significativa en ambos géneros.

Observamos que la creencia más importante que se relaciona con la actitud de los hombres es la de la competencia que va a enfrentar en el trabajo ($r = .440$), mientras que en las mujeres es el hecho de estudiar algo que le gusta la que tiene la correlación más fuerte ($r = .615$). Lejos de ser concluyente, esta diferencia nos señala que los hombres de la muestra podrían tener una orientación competitiva más fuerte en su elección de carrera, mientras que en las mujeres sería el componente de autorrealización y satisfacción el de mayor peso.

Por otra parte, al analizar la relación que hay entre los referentes importantes y la norma social subjetiva, encontramos que son los amigos quienes tienen la correlación más fuerte entre estas variables en el género femenino ($r = .721$), mientras que los padres tienen el primer lugar como referente importante dentro de la norma social de los hombres ($r = .338$). Es importante mencionar que la norma social sólo muestra una correlación significativa con respecto a la intención en el caso de las mujeres, por lo que de acuerdo a lo planteado por la TAR (Ajzen y Fishbein, 1980), los padres como referentes más importantes en los hombres no tienen gran influencia ni en la intención ni en la conducta de este género.

5.2 Implicaciones

En contraste con el diseño de estrategias dentro de la psicología de la salud, las cuales están enfocadas a cambiar o manipular las conductas (ej. Usar condón, no fumar, dejar de beber, etc.), en materia educativa no debe interesar controlar o influirlas a través de sus variables, sino comprender y explicar los factores que las subyacen para así entender mejor su papel en esta decisión.

Dado que la norma social subjetiva juega un rol importante en la elección de carrera de las mujeres, recomendamos que los agentes involucrados en la orientación vocacional, incluidos los estudiantes, reconozcan esta situación y trabajen en conjunto, (padres, maestros y medios de comunicación), para brindar programas que verdaderamente ayuden a que los estudiantes tomen la mejor decisión en lo que a elección de carrera se refiere. Esto pudiera darse bajo escenarios de mayor libertad de elección y de acceso a la información, que propicien una mayor conciencia por parte del estudiante en cuanto a la influencia social que recibe al considerar opciones de carrera. Finalmente, como algún autor lo ha mencionado, a través de la educación se pretende evitar que el estudiante sea una fabricación de alguien y se trata de brindarle herramientas para que pueda "hacerse obra de sí mismo" (Pestalozzi, 1797, citado en Meirieu, 1998).

Por otra parte, la información arrojada en este estudio pudiera también servir de antesala para realizar extensiones del trabajo. Sería interesante estudiar los niveles de estrés, el rendimiento escolar, así como la autorrealización o eficiencia en el mercado laboral, entre personas cuya elección de carrera estuvo determinada en diferente medida por los componentes actitudinales y normativos.

5.3 Recomendaciones

A pesar de que la teoría de la acción razonada ha sido de gran utilidad en varias ocasiones, ha habido quienes la han criticado señalando que éste no puede ser fácilmente falseable (Rigby, Dietz y Sturgess, 1993 citado en Donald y Cooper, 2001). Dirigiéndose hacia los mismos objetivos que hemos tenido en esta investigación, creemos pertinente revisar otras acepciones que incluyan el factor normativo, el cual creemos que juega un papel importante en el fenómeno aquí estudiado, ya que, como ha sucedido en otros trabajos, a través de la TAR no siempre puede captarse la verdadera presión social a la que los individuos están expuestos (Donald y Cooper, 2001). Con base en esto sugerimos la realización de estudios que incluyan conceptos alternos para la medición de la presión social como los de normas conductuales (a diferencia de la subjetiva), imitación, pertenencia y conformidad, así como su dinámica correspondiente.

Por otra parte se ha comprobado que conceptos que la TAR no considera relevantes, como el de diferencias individuales, afectan el peso con el que las actitudes y la norma social subjetiva determinan la intención. Estudiando la intención de los jóvenes de enviar una carta para modificar la edad en la que legalmente pueden tomar bebidas alcohólicas, se comprobó frente a diferentes niveles de automonitoreo, que los pesos relativos de la actitud y la norma para con la intención, son diferentes en función de este rasgo de personalidad: las personas con un alto nivel de automonitoreo, esto es quienes buscan encajar en el entorno social, mostraban una norma social mayor; mientras que las personas con un bajo automonitoreo, o sea quienes toman sus decisiones con base en sus fuentes internas, mostraban una actitud determinante en su intención (DeBono y Omoto, 1993).

Con base en los resultados encontrados en el presente trabajo, se sugiere que para aumentar el enriquecimiento que pudieran ofrecer los estudios sobre el tema de la elección de carrera, en un futuro se realicen investigaciones que:

- Aumenten significativamente el número de sujetos en la muestra para poder hacer estudios detallados con mayores posibilidades de generalización en los resultados.
- Estudien el tema en muestras obtenidas de diferentes escuelas, tanto públicas como privadas.
- Saliendo del marco teórico propuesto por la TAR, correlacionen la Norma con la Actitud, con el fin de averiguar la forma en la que las actitudes pudieran ya estar predeterminadas, al menos en parte, por la influencia social.
- Mediante la investigación cualitativa consideren de qué manera la carrera seleccionada como intención ya tiene un componente normativo, y cómo se comportan las actitudes y la norma social no sólo en una sino en diferentes opciones de carrera que los sujetos tengan en mente.
- Usen el modelo de la teoría del comportamiento planeado para analizar el control voluntario que los estudiantes perciben al elegir su carrera (pudiera ser que restricciones económicas, geográficas o las mismas preferencias de referentes importantes, mermen la voluntad del sujeto).
- Se utilicen modelos que contemplen otros factores además del actitudinal y normativo, como pueden ser los de carácter emocional, al estudiar las intenciones y las decisiones.

Es importante reconocer que una de las desventajas sociales que se vive en el ámbito educativo y económico de México, es el patrón de matriculación, al ser pocos los estudiantes egresados de áreas científicas y orientadas al desarrollo social y tecnológico, y una gran cantidad de egresados en las licenciaturas en contaduría pública y administración. Es una realidad que el mercado, o sea la demanda social y no la oferta, es causante de que haya mas de 140 mil estudiantes de contaduría, más de 110 mil en derecho y más de 90 mil en administración, en tanto que hay menos de 30 mil en toda el área de ciencias naturales y exactas (Ornelas, 1995). ¿Hasta donde la falta de entendimiento de los factores subyacentes a la elección de carrera propicia esta situación?

De seguir estudiando este fenómeno y probablemente comprendiendo mejor los factores que pudieran estar contribuyendo a una normalización en el mercado laboral, sería posible explicar mejor las diferencias en estas cifras, la falta de profesionistas en áreas que contribuyen directamente en el desarrollo social, la dinámica de la deserción escolar o la insatisfacción de los profesionistas en su trabajo.

Bibliografía

- Abreu-Hernández, L. F., Infante-Castañeda, C., Reyes-Lagunes, I., Alvarado-Hernández, V. I., Alarcón-Fuentes, G. (1999). Factores no cognoscitivos asociados con el éxito-fracaso académico en estudiantes de medicina. La Psicología Social en México, Vol. VIII, 424 – 431.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. Consultada el 30 de abril de 2002, de University of Massachusetts. Sitio Red: <http://www.unix.oit.umass.edu/~psyc661/index.html>.
- Álvarez-Bermúdez, J. (2002). Estudio de las creencias, salud y enfermedad. Análisis psicosocial. México: Trillas.
- Amaya Serrano, M. (1988). Sociología general. México: McGraw Hill.
- Antaki, I. (2000). El manual del ciudadano contemporáneo. México: Ariel.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. New Jersey: Prentice Hall.
- Ajzen, I. y Fishbein, M., (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. European Review of Social Psychology, 11, 1 – 33.
- Ajzen, I (1988). Attitudes, personality and behavior. Great Britain: Open University Press.
- Ajzen, I. (2002). Icek Ajzen: Professional background and activities. Consultada el 30 de abril de 2002, de University of Massachusetts. Sitio Red: <http://www-unix.oit.umass.edu/~aizen/>.
- Armitage, C. J., Conner, M., y Norman, P. (1999). Differential effects of mood on information processing: Evidence from the theories of reasoned action and planned behavior. European Journal of Social Psychology, 29, 419 - 433.
- Banchs - Rodríguez, M. A. (1997). Corrientes teóricas en psicología social: Desde la psicología social experimentalista hasta el movimiento construccionista. Caracas: Comisión de Estudios de Posgrado, Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (2000). Social Psychology (9a ed.) . EUA: Allyn and Bacon.
- Bushman, B. J. (1998). Effects of television violence on memory for commercial messages. Journal of Experimental Psychology, 4 (4), 291 - 307.
- Camargo Jr., F. J. (1999). Entre regios y chilangos. México: Ediciones Castillo.
- Carli, L. L. (2001). Gender and social influence. Journal of Social Issues, 57 (4), 725 – 741.
- Castrejón-Díez, J. (1982). El Concepto de Universidad. México: Trillas.
- DeBono, K. G. y Omoto, A. M. (1993). Individual differences in predicting behavioral intentions from attitude and subjective norm. The Journal of Social Psychology, 133 (6), 825 - 832.

- Delval, J. (1996). Los fines de la educación. España: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Díaz-Loving, R. y Villagran-Vazquez, G. (1999). The theory of reasoned action applied to condom use and request of condom use in Mexican Government workers. Applied Psychology: An international review, 48 (2) 139 - 151.
- Díaz-Guerrero, R. (1994). Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología. México: Trillas.
- Donald, I. y Cooper, S. R. (2001). A facet approach to extending the normative component of the theory of reasoned action. British Journal of Social Psychology, 40, 599 - 621.
- Eagly, A. (1992). Uneven progress: Social psychology and the study of attitudes. Journal of Personality and Social Psychology, 62 (5) 693 - 710.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E. y Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects and parents' socialization of gender differences. Journal of Social Issues, 46 (2) 183 - 201.
- Eiser, J. R. (1989). Psicología social: Actitudes, cognición y conducta social. Madrid: Pirámide.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1972). Attitudes and opinions. Annual Review of Psychology, 23, 487-544.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gastil, J. (2000). Thinking, drinking, and driving: Application of the theory of reasoned action to DWI prevention. Journal of Applied Social Psychology, 30 (11), 2217 - 2232.
- Grosser, A. (1996). Las identidades difíciles. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (1997). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.
- Jacklin, C. N. (1989). Female and male: Issues of gender. American Psychologists, 44 (2) 127 - 133.
- Janis, I. L. y Mann, L. (1977). Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment. New York: The Free Press.
- Jemmott, L. S. y Jemmott, J. B. (1991). Applying the theory of reasoned action to AIDS risk behavior: Condom use among black women. Nursing Research, 40 (4), 228 - 34.
- Jiménez, O. y Moreno Valle, L. (1997). Sociología de la educación. México: Trillas.
- López Feal, R. (1991). Las relaciones actitud-conducta y "otras variables" a partir de la teoría de Fishbein y Ajzen y del modelo Lisrel: estudio empírico. Anuario de Psicología, 50, 19 - 40.
- Marjoribanks, K. (1998). Family background, social and academic capital, and adolescents' aspirations: A mediational analysis. Social Psychology of Education, 2, 177 - 197.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Editorial Alertes.
- Morales, F. (1997). Psicología social. Madrid: McGrawHill.
- Morin, E. (1998). Cultura y conocimiento. En P. Watzlawick y P. Krieg (Eds.), El ojo del observador (pag. 73 - 81) España: Gedisa.

- Morris, Ch. G. (1994). Psicología. Un Nuevo Enfoque. México : Prentice Hall Hispanoamericana.
- O'Brien, V., Martínez - Pons, M. y Kopala, M. (1999). Mathematics self-efficacy, ethnic identity, gender, and career interests related to mathematics and science. The Journal of Educational Research, 92 (4) 231-235.
- Ornelas, C. (1995). El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica.
- Osipow, S. H. (1990). Teorías sobre la elección de carreras. México: Trillas.
- Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Sheeran, P. (2002). Intention – behavior relations: A conceptual and empirical review. European Review of Social Psychology, 12, 1 – 36.
- Terry, D. J., Gallois, C. y McCamish, M. (1993). The theory of reasoned action: Its application to AIDS-preventive behavior. New York: Pergamon Press.
- Trafimow, D. y Finaly, K. (2002). The prediction of attitudes from beliefs and evaluations: The logic of the double negative. British Journal of Social Psychology, 41, 77 – 86.
- VanLandingham, M. J., Suprasert, S., Grandjean, N. y Sittitrai, W. (1995). Two views of risky sexual practices among northern thai males: The health belief model and the theory of reasoned action. Journal of Health and Social Behavior, 36, 195 – 212.
- Yagil, D. (2001). Reasoned action and irrational motives: A prediction of driver's intentions to violate traffic laws. Journal of Applied Social Psychology, 31 (4), 720 – 740.
- Ybarra, O. y Trafimow, D. (1998). How priming the private self or collective self affects the relative weights of attitudes and subjective norms. Personality and Social Psychology bulletin, 24, (4), 362-370.

Anexos

Anexo 1. Instrumento utilizado para medir las creencias salientes de los estudiantes con respecto a la decisión de elección de carrera.

Nombre: _____
 Sexo: _____ Edad: _____ Semestre: _____ Fecha: _____

1. ¿Qué carrera quieres estudiar y en qué institución?
2. Menciona en orden de importancia 3 razones por las que crees que esa carrera es una buena opción
3. Enumera en orden de importancia (partiendo del 1) de quien recibes comentarios sobre lo que pudieras estudiar. Si no has recibido comentarios de ellos no los enumeres.

____ Mis padres
 ____ Familiares
 ____ Amigos
 ____ Pareja
 ____ Maestros
 ____ Guía espiritual
 ____ Otros

Anexo 2. Agrupación semántica de creencias actitudinales salientes (muestra N= 30. 15 hombres 15 mujeres).

No.	Concepto	Creencias sobre estudiar la carrera	Frecuencia
1	AYUDA	ayudar a la gente	2
		ayudar a papás	1
		saber que necesitan las personas	1
2	TRABAJO	hay demanda de trabajo	5
		amplia área de trabajo	6
		buenas oportunidades	3
		utilizada en empresas grandes	1
3	SOCIALIZAR	trato con mucha gente	1
		conocer mucha gente	1
4	DIFICULTAD	difícil	8
		mucha dedicación	2
		requiere amplio criterio	1
5	ESPECIALIDAD	puedo especializarme	2
6	ESPECIALIDAD OBLIGADA	tengo que especializarme	1
7	ESP. EXTRANJ.	puedo especializarme en EUA	1
8	GUSTO PERSONAL	me gusta	22
9	DURACION	esta muy larga	2

10	CONTENIDO	materias interesantes	3
		creativa	2
		muy amplio	3
		combina materias	1
11	NOVEDAD	es una carrera nueva	1
		esta de moda	1
12	COMPETENCIA	mucha competencia	10
13	CONTENIDO DEFICIENTE	puede resultar vaga	3
		no esta muy actualizada	1
		no tiene computación	1
		no tiene ingles	1
		demasiado técnico	3
		muy especifica	3
14	DESVENTAJAS SOCIALES	solo esta en una universidad	1
		solo hay mujeres y pocos hombres	1
		maestros detractores	1
		el campo de trabajo puede ser voluble	1
		estudiaría fuera de mi casa	1
		en el trabajo te puedes envolver en problemas	1
15	DINERO	es muy cara	3
16	ESTRÉS	mucho estrés	2
17	NEGOCIO	poner un negocio	1
		negocio propio	1
18	SUELDO	ganar mucho dinero	1
		bien pagada	3
		buen sueldo	1
19	PREPARACION	tener la preparación necesaria	1
		tener conocimientos sobre computación	2
		carrera muy competente	1
		adquieres conocimientos	1
		saber administrar una empresa	1
20	PRESTIGIO	es uno de los mejores planes de estudio	1
		la escuela es muy buena para eso	1
		es una buena carrera	1
21	FALTA DE PRESTIGIO	mala fama	1
		poco valor en México	1
22	CALIDAD DE VIDA	tener calidad de vida	1
23	ÉXITO	tener éxito	1
24	HABILIDADES	tengo las habilidades	6
		TOTAL	130

Anexo 3. Organización en frecuencias de creencias actitudinales salientes.

No.	Creencia sobre estudiar la carrera	Frec.	suma
1	me gusta	22	22
2	oportunidades de trabajo	15	37
3	contenido deficiente	12	49
4	esta muy difícil	11	60
5	hay mucha competencia	10	70
6	buen contenido	9	79
7	hay desventajas en la sociedad	6	85
8	buena preparación	6	91
9 (75%)	tengo las habilidades	6	97
10	buen sueldo	5	102
11	brindar ayuda a la gente	4	106
12	es muy cara	3	109
13	buen prestigio	3	112
14	socializar	2	114
15	puedo especializarme	2	116
16	esta muy larga	2	118
17	carrera novedosa	2	120
18	mucho estrés	2	122
19	puedo poner un negocio	2	124
20	mal prestigio	2	126
21	tengo que especializarme	1	127
22	puedo especializarme en EUA	1	128
23	buena calidad de vida	1	129
24	tener éxito	1	130
	SUMA	130	
	Utilizadas para medir actitud		

Anexo 4. Organización de creencias normativas salientes

Referentes importantes de quienes recibo comentarios sobre mi elección de carrera	Frec.
padres	27
amigos	25
maestros	22
familiares	21
pareja	7
guía espiritual	4
otros (ejecutivos, entrenadores)	3
SUMA	109
Utilizadas para medir norma social subjetiva	

Anexo 5. Instrumento utilizado para medir intención, actitud y norma social subjetiva para la elección de carrera.

Hola. Con esta encuesta se pretende entender mejor el proceso de toma de decisiones al elegir la carrera universitaria.

Le pedimos conteste honestamente. GRACIAS POR SU COOPERACION.

Nombre: _____
Sexo: _____ Edad: _____ Semestre: _____ Fecha: _____

1. Tengo la intención de estudiar _____ como carrera universitaria
(anote el nombre de la carrera que quiere estudiar)

Nada _____ Mucho

2. El estudiar esta carrera es para mí una decisión

Mala _____ Buena

3. La mayor parte de la gente que es importante para mí piensa que

Debería _____ No debería
estudiar esta carrera

4. Creo que al estudiar esta carrera voy a estudiar algo que me gusta

Nada _____ Mucho

5. Creo que al estudiar esta carrera voy a tener buenas oportunidades de trabajo

Nada _____ Mucho

6. Creo que esta carrera tiene un contenido deficiente

Nada _____ Mucho

7. Creo que esta carrera está muy difícil

Nada _____ Mucho

8. Creo que esta carrera tiene mucha competencia en el campo de trabajo

Nada _____ Mucho

9. Creo que esta carrera tiene buen contenido

Nada _____ Mucho

10. Creo que con esta carrera enfrente ciertas desventajas

Nada _____ Mucho

11. Creo que con esta carrera obtengo una buena preparación

Nada _____ Mucho

12. Creo que con esta carrera empleo las habilidades que tengo

Nada _____ Mucho

13. Creo que con esta carrera ganare un buen sueldo

Nada _____ Mucho

14. Creo que con esta carrera puedo brindar ayuda a la gente

Nada _____ Mucho

15. Estudiar lo que me gusta es

Malo _____ Bueno

16. Tener buenas oportunidades de trabajo es

Malo _____ Bueno

17. Una carrera con contenido deficiente es Malo _____ Bueno
18. Una carrera difícil es Malo _____ Bueno
19. Tener mucha competencia en el mercado de trabajo es Malo _____ Bueno
20. Una carrera con buen contenido es Malo _____ Bueno
21. Enfrentar desventajas es Malo _____ Bueno
22. Tener una buena preparación es Malo _____ Bueno
23. Emplear las habilidades que tengo es Malo _____ Bueno
24. Ganar un buen sueldo es Malo _____ Bueno
25. Brindar ayuda a la gente es Malo _____ Bueno
26. Mis padres piensan que Debería _____ No debería
estudiar esta carrera
27. Mis amigos piensan que Debería _____ No debería
estudiar esta carrera
28. Mis familiares piensan que Debería _____ No debería
estudiar esta carrera
29. Mi pareja piensan que Debería _____ No debería
estudiar esta carrera
30. Mis maestros piensan que Debería _____ No debería
estudiar esta carrera
31. En general, hago lo que mis padres piensan que debo hacer
Nada _____ Mucho
32. En general, hago lo que mis amigos piensan que debo hacer
Nada _____ Mucho
33. En general, hago lo que mis familiares piensan que debo hacer
Nada _____ Mucho
34. En general, hago lo que mi pareja piensa que debo hacer
Nada _____ Mucho
35. En general, hago lo que mis maestros piensan que debo hacer
Nada _____ Mucho