

233  
24.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

UNA PROPUESTA DE CAPACITACION DE  
PERSONAL A PARTIR DE LA TEORIA DE  
ACCION RAZONADA.

T E S I S A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
RODRIGUEZ GARCIA GRACIELA

DIRECTOR: J. FELIPE URIBE PRADO



MEXICO, D. F.

1997

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

Gracias a Dios por brindarme la familia a la que pertenezco y todas las oportunidades para mi desarrollo personal.

Gracias a ti PAPA y a ti MAMA por todo el apoyo incondicional y el amor que me han brindado a lo largo de toda mi vida.

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México, por brindarme la oportunidad de formarme en esta profesión.

Gracias a mi director de Tesina Mtro. J. Felipe Uribe Prado por dirigirme en esta empresa.

Gracias a mis hermanos y sobrinas por compartir conmigo su espacio, tiempo y experiencias.

Gracias a mis amigas por todos los momentos que hemos compartido juntas a lo largo de nuestra formación profesional y después de ella.

Gracias a los profesores: Lic. José Ramón Silva Sánchez, Lic. Piedad Aladro Label, Lic. Isabel Delsordo López y Lic. Miriam Camacho Valladares, por sus comentarios para el mejoramiento de este trabajo.

## RESUMEN

El objetivo general del presente trabajo fue proponer un proceso sistemático para el diseño de cursos de Capacitación de Personal a partir de los fundamentos teóricos y metodológicos de la Teoría de Acción Razonada (TAR). Se trató el proceso de Capacitación de Personal con el propósito de explicar las fases que lo conforman así como las actividades que caracterizan a cada una de ellas: Detección de Necesidades, Diseño del Programa de Capacitación, Aplicación de la Capacitación, Control y Evaluación. Se mencionaron algunas investigaciones que proponen a la Capacitación como una alternativa para cambiar las actitudes de los trabajadores. Se analizó el tema de las Actitudes, estableciendo la evolución histórica del estudio de las mismas, así como algunas de las teorías dedicadas a su estudio, formación y cambio y por último, los métodos utilizados para su medición. Se analizaron los fundamentos teóricos y metodológicos de la formación de actitudes a partir de la Teoría de Acción Razonada, sus aplicaciones y los principios que propone Fishbein para lograr un cambio de actitud. Finalmente, se estableció un proceso sistemático como propuesta para la elaboración de cursos de Capacitación, el cual consta de cuatro fases: 1. Identificación de las creencias que subyacen a una actitud, 2. Diseño del mensaje persuasivo, 3. Aplicación de la Capacitación y 4. Evaluación.

## INTRODUCCION

Desde las civilizaciones antiguas hasta nuestros días, el objetivo principal de la Capacitación ha sido el proceso de enseñanza -aprendizaje, para conseguir que el personal colabore con los objetivos de la organización llevando a cabo en forma óptima las tareas inherentes a su puesto.

La Capacitación debe ser una actividad planeada y basada en necesidades reales orientada hacia un cambio en los conocimientos, las habilidades y las actitudes de un trabajador que le permitan desempeñar eficazmente su puesto y el inmediato superior (Siliceo, 1982), para lograr los objetivos de ambos: empresa y trabajador.

Los avances tecnológicos imponen necesidades de capacitación que requieren de una actualización constante de conocimientos y la instrucción de nuevas técnicas y procedimientos de producción, sin embargo, el momento actual impone nuevos retos hacia una mayor competitividad y calidad en el servicio, por lo que la Capacitación debe dirigirse al mismo tiempo a las actitudes de los trabajadores con respecto al desempeño de sus funciones, pues finalmente el elemento esencial dentro de una organización para la transformación de los recursos materiales y proporcionar servicios es el factor humano.

La Capacitación es una alternativa para establecer en los recursos humanos actitudes positivas con respecto a su trabajo, las personas que colaboran con ellas, para brindar atención al público, el uso de equipo o herramientas de Seguridad Industrial, así como el seguimiento de medidas de Higiene en el trabajo o la incorporación de nuevas tecnologías, con el propósito de reducir el número de accidentes, incrementar la productividad y la calidad en el trabajo, etc.

Para lograr que un programa de capacitación tenga éxito, es importante que este sea planeado, elaborado y evaluado sistemáticamente con base en las teorías adecuadas a las necesidades de capacitación previamente determinadas. Por ello, en el capítulo 1 se analiza el Proceso de Capacitación, mencionando las características principales de las fases que lo componen, así como su definición e importancia.

Existen algunos estudios orientados a la aplicación de los principios de las Teorías de la Psicología Social dentro de la Capacitación para lograr un cambio de actitudes (Hernández, 1988), sin embargo, únicamente se queda en seralimento y no proponen como planear la Capacitación. Por otra parte, se han evaluado las actitudes de los empleados después de la aplicación de un curso de capacitación a partir de una escala de actitudes elaborada previamente para ello. Sin embargo, su principal contribución es proponer una metodología para la evaluación de las actitudes y no el procedimiento para llevar a cabo dicho proceso (Rea y López, 1995). Es decir que ambas investigaciones no se orientan hacia el estudio de las actitudes que poseen los trabajadores con respecto al objeto actitudinal determinado, para posteriormente de acuerdo a ellas, diseñar un programa que sea dirigido a su modificación.

Diferentes aproximaciones teóricas tratan de explicar cómo se forman y se cambian las actitudes y como éstas influyen en la conducta, como la Teoría del Balance, Teoría de la Disonancia, Teoría del Programa de Investigación de la Comunicación de Yale -entre otras-, y más recientemente, la Teoría de la Acción Razonada.

En el capítulo 2 se analiza el tema de "Las Actitudes", donde se trata la Evolución Histórica del estudio de las actitudes, sus características, algunas de las aproximaciones teóricas que surgieron para explicar su formación y cambio, así como los procedimientos utilizados para

la medición de las actitudes tales como método de Thurstone, método de Likert, método de Diferencial semántico, entre otros.

La Teoría de la Acción Razonada fue desarrollada y presentada en 1967 por Fishbein y Ajzen(1975, 1980) y es una teoría general del comportamiento humano que trata de la relación entre creencias, actitudes, intenciones y conducta.

Puesto que ésta se basa en la suposición de que los humanos son animales racionales, que procesan la información disponible, o la utilizan sistemáticamente, la teoría se ha conocido como "Teoría de Acción Razonada" (TAR). En el capítulo 3, se analizan los fundamentos teóricos y metodológicos de la teoría, se explica el modelo propuesto por Fishbein y Ajzen, sus aplicaciones y los principios propuestos por Fishbein para lograr un cambio de actitud.

Basados en el hecho de que muchos de los comportamientos humanos de importancia a nivel social se encuentran bajo control voluntario, la Teoría de Acción Razonada asume que la mejor manera de predecir un comportamiento dado es la intención que tenga la persona de realizar o no dicho comportamiento. De ésta forma, la teoría se relaciona principalmente con la predicción y el entendimiento de los factores que llevan a formar y a cambiar las intenciones conductuales.

Específicamente se considera que la Teoría de Acción Razonada, puede contribuir a la detección de los factores que permiten predecir y entender las actitudes de los trabajadores ante cualquier conducta en el ámbito laboral o ante otros colaboradores, partiendo del estudio de la estructura cognitiva (creencias) que subyace a una intención conductual para influir en los capacitandos y generar un cambio de creencia, actitud, intención y finalmente de conducta., por lo que en el capítulo 4, se propone el diseño de cursos de capacitación a partir de ella.

En el capítulo 4, se aplica una de las teorías más recientes como es la Teoría de Acción Razonada para proponer un procedimiento que permita elaborar cursos de Capacitación conjugando el modelo clásico de Capacitación visto en el capítulo 1, con el modelo de la TAR analizado en el capítulo 3, siendo el producto de ello, un proceso sistemático que comprende cuatro pasos como son: 1. Detección de los determinantes que subyacen a una actitud, 2. Diseño del mensaje persuasivo, 3. Aplicación de la Capacitación y por último 4. Evaluación.

Finalmente se expone la discusión y las conclusiones al trabajo, donde se establecen algunas de las ventajas y desventajas que se considera tiene la aplicación del modelo en la industria así como sus limitaciones.

## ÍNDICE

### 1. CAPACITACION

1.1 Definición	1
1.2 Importancia de la Capacitación	3
1.3 Proceso de Capacitación	4
1.3.1 Determinación de las Necesidades de Capacitación y Adiestramiento DNCA	4
1.3.1.1 Definición y Resultados Obtenidos en la DNCA	4
1.3.1.2 Tipos de Necesidades de Capacitación	4
1.3.1.3 Procedimientos para la DNCA	5
1.3.1.4 Técnicas para la DNCA	9
1.3.2 Diseño del Programa de Capacitación	9
1.3.2.1 Redacción de Objetivos	10
1.3.2.2 Estructuración de Contenidos	11
1.3.2.3 Selección de Técnicas	11
1.3.2.4 Selección de Medios	13
1.3.3 Evaluación del Programa de Capacitación	13
1.3.3.1 Definición e Importancia	13
1.3.3.2 Tipos de Evaluación	14

### 2. LAS ACTITUDES

2.1 Evolución Histórica del Estudio de las Actitudes	19
2.2 Definición y Características de las Actitudes	21
2.3 Principio de Equilibrio de Heider	22
2.4 Teoría de la Disonancia Cognitiva	25
2.5 Persuasión	27
2.5.1 Enfoques Teóricos	27
2.5.2 Elementos de la Persuasión	32
2.5.2.1 La Fuente	33
2.5.2.2 El Mensaje	36
2.5.2.3 El Receptor	39
2.6 Medición de Actitudes	41
2.6.1 Procedimiento Escalar de Thurstone	41
2.6.2 Procedimiento de Likert	44
2.6.3 Procedimiento de Guttman	46
2.6.4 Procedimiento de Edwards y Kilpatrick	48
2.6.5 Procedimientos Mediante la Utilización de Adjetivos	48
2.6.5.1 Diferencial Semántico	48
2.6.5.1 Técnica de la Lista de Adjetivos	52
2.6.6 Técnicas Psicofisiológicas	54

## INDICE

(CONTINUACION)...

### 3. TEORIA DE ACCION RAZONADA

3.1 Formación de las Creencias	57
3.2 Formación de la Actitud	58
3.3 Modelo de la Teoría de Acción Razonada	60
3.3.1 Como definir la Conducta	64
3.3.2 Predicción de la Conducta desde la Intención	65
3.3.2.1. Determinantes de la Intención Conductual	66
3.3.2.2 Determinantes de los Componentes Actitudinal y Normativo	67
3.3.2.3 Pasos en la Construcción de un Cuestionario Estándar	69
3.4 Aplicaciones de la Teoría	72
3.5 Principios de Cambio	76
3.5.1 Papel de las Creencias en el Proceso de Influir	76
3.5.2 Cambio de las Actitudes	79
3.5.3 Cambio de las Intenciones	81
3.5.4 Cambio de la Conducta	82
3.5.5 Principios Básicos para el Cambio	83
3.6 Comunicación Persuasiva	85
3.6.1 Una Aproximación Alternativa al Cambio de Conducta	87
3.6.2 Estructura y Contenido de la Comunicación Persuasiva	88
4. PROPUESTA DE CAPACITACION A PARTIR DE LA TEORÍA DE ACCION RAZONADA.	
4.1. Fase 1. Identificación de las Creencias que subyacen a una Actitud	94
4.2. Fase 2 Diseño del Mensaje Persuasivo	99
4.3. Fase 3 Aplicación de la Capacitación	101
4.4. Fase 4 Evaluación	103
5. DISCUSION	106
6. CONCLUSIONES	110
7. REFERENCIAS	111



*CAPITULO 1*

*CAPACITACION DE PERSONAL*

## 1. CAPACITACION.

La Capacitación es una actividad esencial dentro de las organizaciones, (sea cual fuere su giro, ramo o actividad económica) que tiene como objetivo dotar a los recursos humanos de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que desempeñan eficientemente sus labores y al mismo tiempo cumplan con los objetivos de la organización. Sin embargo, para que ésta tenga su máximo beneficio y cumpla realmente con su objetivo, es indispensable que se lleve al cabo en forma sistemática y planeada. Al mismo tiempo que debe ser planeada utilizando los constructos teóricos que permitan su mejor estudio, de acuerdo al tipo de necesidades que atienda.

Es por ello que en el presente capítulo, se analiza dicho proceso, partiendo desde la definición de los términos utilizados para designar dicha actividad, hasta el análisis de las fases que conforman dicho proceso.

### 1.1. DEFINICION

"...Los terminos empleados para designar la formación de los trabajadores en Mexico, son muy variados, ...Sin embargo, en el medio de las actividades industriales se encuentran generalmente dos terminos: capacitacion y adiestramiento..." (Hernandez, P. en Mendoza, 1991).

Existe un alto grado de confusión respecto al significado que debe darsele a ambos terminos, así como a otros asociados a ellos ya que no existe una definición clara y precisa en las leyes que rigen su ejercicio, al mismo tiempo que son utilizados con connotaciones diferentes por instituciones especializadas y por estudiosos de la materia, lo cual representa una limitante para su conceptualización.

Existen diferentes definiciones de dichos términos, las cuales toman aspectos variados tales como:

La Unidad Coordinadora del Empleo, Capacitación y Adiestramiento (UCECA, actualmente integrada a la STyPS) en 1979, define:

"Capacitación, como la acción destinada a desarrollar las aptitudes del trabajador con el propósito de prepararlo para desempeñar eficientemente una unidad de trabajo específica e impersonal."

"Adiestramiento, como la acción destinada a desarrollar las habilidades y destrezas del trabajador, con el propósito de incrementar la eficiencia en su puesto de trabajo."

Las diferencias en las definiciones se refieren a la característica sujeta a desarrollo: aptitud en oposición a habilidades y destrezas, y por otra parte al propósito: en la capacitación un puesto de trabajo cualquiera, en oposición al puesto de trabajo que se ocupa en el adiestramiento.

Por otra parte, Arias (1982) define capacitación como la adquisición de conocimientos, principalmente de carácter técnico, científico y administrativo. Mientras que "adiestramiento es proporcionar destreza en una habilidad adquirida, casi siempre mediante una práctica más o menos prolongada de trabajos de carácter muscular o motriz. Es decir, el adiestramiento se identifica con tareas de tipo manual y la capacitación con tareas que impliquen conocimientos teóricos.

Taxiomara, (en Mendoza, 1991) define adiestramiento como el desarrollo de habilidades particularmente de carácter manual que se utilizan en los llamados trabajos físicos. En general, es referida a la educación e instrucción de obreros. Mientras que define como capacitación a la educación e instrucción de los adultos, con el fin de hacer más productivo el trabajo y por último, es referido a los supervisores.

Esta autora plantea con los términos educación e instrucción, el hecho de que el adiestramiento se refiere a los obreros y la capacitación a los supervisores. Marcándose la diferencia entre los términos a partir del puesto que se ocupa o desempeña.

Por otra parte, como resultado de la tendencia humanista de no restringir exclusivamente al puesto de trabajo el adiestramiento y la capacitación, se han propuesto definiciones mucho más amplias, pero no lo suficientemente claras y aceptadas.

El Centro Nacional de Capacitación Administrativa (en Mendoza, 1991), afirma que la capacitación puede partir de habilidades y destrezas, de cambios de actitud, pero sin duda alguna, restructura con la eficiencia adquirida su propia e íntima naturaleza. Transformación que llega a mejorar la personalidad, que reviste el sustrato profundo de sus valores culturales... Con la capacitación se tiende a una cultura, cultivo de valores que parte de una secuencia ocupacional y se proyecta a una concepción exacta y profunda de la nacionalidad misma.

Mendiola, (en Mendoza, 1991) sostiene que la capacitación en el trabajo, es el proceso de enseñanza-aprendizaje que le permite a una persona adquirir un criterio global, sobre una disciplina determinada, ayudándole a conocer a fondo lo que hace y sus interrelaciones con otras actividades conexas. Mientras que adiestramiento es el proceso de enseñanza-aprendizaje referido a las tareas delimitadas por un puesto de trabajo, no se limita al desarrollo de destrezas motoras, sino que incluye la adquisición de los conocimientos tecnológicos y organización del trabajo.

Aquí se observa una tendencia a ampliar los objetivos que originalmente se le atribuían al adiestramiento, lo cual lo hace similar a la capacitación. Desaparecen las diferencias entre ambos términos, retenidos a tipos determinados de tareas y a ciertos niveles jerárquicos.

Las reformas a la Ley Federal del Trabajo establecen objetivos coexistentes para ambos términos, que cubren desde aspectos muy específicos (prevenir riesgos de trabajo, proporcionar al trabajador información sobre nuevas tecnologías en su actividad), hasta aquellos que encierran la filosofía de la Ley: incrementar la productividad y en general mejorar las aptitudes del trabajador, lo cual denota la utilización de los mismos como sinónimos (Valencia, 1975).

En resumen, en la práctica no hace falta distinguir un término del otro, a no ser por lo que se refiere a que con el adiestramiento se persigue perfeccionar el desempeño en el puesto y con la capacitación preparar al trabajador para otro puesto distinto al que ocupa.

### 1.2. IMPORTANCIA DE LA CAPACITACION.

Su importancia radica en el aumento de la eficiencia de los recursos humanos como factor importante en todas las funciones de la organización, reflejando una mayor productividad en todos los niveles de la misma, así como en la economía del país, porque permite el mejor aprovechamiento de todos los recursos materiales, técnicos, financieros y humanos con que cuenta la organización.

Dada la dinámica económica, política y tecnológica por la que atraviesa el país se hace necesaria una mayor eficiencia en el trabajo, en el desempeño e interés de las labores del trabajador en su puesto, por lo cual es necesario contar con gente preparada para enfrentar los retos que se impongan a través del proceso de la capacitación de personal.

La capacitación busca lograr ciertos objetivos los cuales son:

- ⇒ Lograr la adaptación del personal para el ejercicio de determinada función o ejecución de una tarea específica.
- ⇒ Actualizar y perfeccionar los conocimientos del trabajador para promover su eficiencia.
- ⇒ Incrementar la productividad.
- ⇒ Proporcionar al trabajador una preparación que le permita desempeñar puestos de mayor responsabilidad.
- ⇒ Contribuir a la reducción de los accidentes de trabajo.
- ⇒ Contribuir a la reducción de los costos de operación.
- ⇒ Incrementar la calidad.

### 1.3 PROCESO DE CAPACITACION.

Se puede considerar a la Capacitación de Personal como un proceso mediante el cual se pueden alcanzar los objetivos anteriormente establecidos. En seguida se muestra un modelo, en el cual se consideran las cuatro fases que implica la aplicación del proceso: Detección de Necesidades de Capacitación, Diseño del programa de Capacitación, Ejecución y Control y Evaluación del mismo (Rodríguez, 1995) (Ver fig. 1).

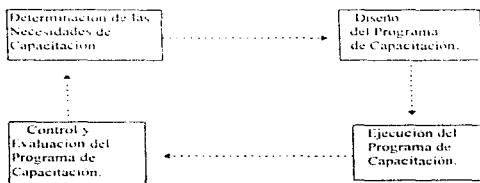


Fig. 1. Proceso de Capacitación.

La naturaleza del proceso de capacitación, aún cuando es visto como una serie de eventos o fases para hacer posible la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes, sugiere un modelo abierto, el cual se encuentra en constante interacción entre sus etapas o fases.

### 1.3.1 DETERMINACIÓN DE LAS NECESIDADES DE CAPACITACION Y ADIESTRAMIENTO

#### 1.3.1.1. DEFINICIÓN Y RESULTADOS OBTENIDOS CON LA DNCA

La Detección de Necesidades de Capacitación y Adiestramiento (DNCA) es el procedimiento que nos permite identificar las diferencias medibles o cuantificables existentes entre los conocimientos, habilidades y actitudes establecidos en los objetivos de un puesto y los que una persona tiene (Nava, Patiño y Rodríguez, 1978).

Esta primera etapa es fundamental en el proceso de capacitación ya que la información obtenida:

- Proporciona la información necesaria para elaborar o seleccionar los cursos o eventos que la empresa requiera al establecer los objetivos instruccionales, es decir, lo que se requiere que la gente aprenda para desempeñar su trabajo eficientemente.
- Elimina la tendencia de capacitar innecesariamente, con lo cual se evitara a la empresa la pérdida de recursos materiales y humanos y a la persona objeto de adiestramiento, se le evitara aprender lo que ya sabe.
- Permite conocer los aspectos básicos en que se debe capacitar, cuántos y cuáles trabajadores lo requieren. Evitandose que sólo una pequeña parte se vea beneficiada.
- Se obtiene la información necesaria para calcular el costo beneficio del programa de capacitación.
- Genera datos esenciales para después de varios meses realizar comparaciones a través del seguimiento de los índices de producción de los recursos humanos, etc.

Los resultados que deben obtenerse con la determinación de las necesidades de capacitación son:

1. Determinación del número de personas por capacitar (quienes).
2. Descripción precisa y completa de las tareas en que serán capacitados (en que).
3. Presentación de la evidencia que justifique la necesidad (for que).
4. Jerarquización de las necesidades de capacitación (orden).

#### 1.3.1.2. TIPOS DE NECESIDADES DE CAPACITACION

La capacitación eficaz esta ligada al logro de objetivos predeterminados. Se necesitan ciertos tipos de desempeños para ayudar a que la organización logre sus objetivos, y la capacitación proporciona a los miembros de la empresa las herramientas para lograrlo.

Una buena evaluación de las necesidades de capacitación debe incluir un análisis de:

- Las metas de la organización.
- Las habilidades requeridas por la fuerza de trabajo para cumplir esas metas u objetivos.

- **La fortaleza y debilidades de la fuerza de trabajo actual.**  
Los análisis que se deben realizar son (McGehee y Thyler en Rodríguez, 1995):
- **Organizacional:** Consiste en examinar las metas y recursos ya sean financieros, tecnológicos, humanos así como el ambiente de la organización para determinar donde sea necesaria la capacitación.
- **De funciones.-** Trata de identificar el contenido de la capacitación -que debe hacer un empleado con objeto de realizar sus funciones eficientemente. Se centra sobre la tarea o trabajo, sin tomar en cuenta el desempeño del trabajador; incluye la determinación de lo que debe hacer el empleado para que se realicen las tareas en forma eficaz.
- **Personas.-** Determina si el desempeño de las tareas que conforman su trabajo es aceptable. Examina el conocimiento, las actitudes y las habilidades del individuo que ocupa cada puesto en relación a los estándares establecidos para el logro de los objetivos organizacionales.

Los tipos de necesidades que se presentan pueden ser según Mendoza (1991):

1. **Manifiestas:** Las cuales por ser evidentes se perciben con la sola observación, no requieren por lo tanto de la utilización de ningún método o técnica y se pueden presentar entre otros en los siguientes casos: personal de nuevo ingreso, personal transferido, personal ascendido, cambios de métodos y procedimientos, entre otros.
- Encubiertas:** Cuando las necesidades de capacitación no son tan obvias, es necesario realizar un trabajo más minucioso ya que se requiere de la aplicación de métodos y técnicas de investigación para llegar a descubrir la causa de los problemas.

#### 1.3.1.3. PROCEDIMIENTOS PARA LA DNCA.

Existen diversos procedimientos propuestos para la determinación de las necesidades de capacitación como los propuestos por Nava, Patiño y Rodríguez (1978), Mendoza (1991), Jiménez (1992) y Reza (1995).

Jiménez (1992) propone actuar sistemáticamente para la detección, por lo que se requiere de un orden y procedimiento específico, considerando a las acciones como partes de un todo. Se establecen cinco pasos para lograrlo:

1. **Recopilación de acervo documental.-** Aquí el programador debe acudir a los dirigentes y archivos de la organización, para solicitar la fuente de información para identificar lo que la organización *quiere*: manual de políticas, manuales de procedimientos, planes y programas de la organización, análisis de puestos, determinación de objetivos, Ley Federal del Trabajo, Contrato Ley, Contrato Colectivo de trabajo, reglamento interior de trabajo. Además se debe identificar lo que se tiene a través de pruebas de selección, inventarios de recursos humanos, controles y reportes sobre rotación de personal, reclutamiento, despidos, castigos, accidentes, etc., resultados de producción, calificación de meritos, entrevistas, etc.
2. **Análisis y organización de los datos.-** Para asignar los documentos recolectados como base, se debe cuidar que los datos sean claros, relevantes, contables y válidos. De no ser así, se regresará al paso 1, para ampliarlos y corregirlos.

3. **Determinar discrepancias.**- Tanto los indicadores de lo que queremos como los que especifican lo que tenemos, deben ser transformados a un código numérico que permita la comparación, para establecer la distancia que existe entre ambos.
4. **Reportar las necesidades.**- Cuando se han realizado los manejos convenientes para obtener las discrepancias, se requiere ordenar los resultados en términos de prioridad, reportando objetivos que se puedan cumplir si se adiestra o capacita al personal.
5. **Toma de las decisiones.**- Para ello se recomienda formar un comité de capacitación, integrado por todos los sectores de la organización que se verán afectados por la currículo y la decisión que se tome.

Reza (1995), propone tres modelos para la detección de necesidades: reactivo, de frecuencias y comparativo. Aquí se expondrá únicamente el comparativo, ya que se considera el modelo que se basa en un análisis de las necesidades reales de capacitación en forma sistemática, mientras que los otros son análisis superficiales que no permitirían determinar las necesidades reales.

**Método comparativo.**- El principal fundamento de este modelo radica en establecer las discrepancias que existen entre lo que debe hacerse y lo que realmente se hace. Es decir compara una situación con otra para definir las diferencias que serán las necesidades a satisfacer, para lo cual es necesario llevar a cabo un procedimiento de cuatro etapas.

**1ra. Etapa. Determinación de la Situación Idónea.**

Texto proceso, actividad, empresa, producto, etc. tiene un estándar de calidad óptimo. Para el caso de la capacitación será necesario establecer los estándares de análisis, en este sentido se dividirán en recursos materiales, actividades, índices de eficiencia, requerimientos, medio ambiente laboral-físico y medidas de seguridad.

- ⇒ **Recursos materiales.** Son los útiles o utensilios de trabajo que el trabajador requiere para realizar sus labores.
- ⇒ **Actividades.** Son las acciones que se tienen que llevar a cabo para lograr un trabajo productivo, creativo y útil. Llamadas por los expertos funciones. Es el quehacer del empleado.
- ⇒ **Índices de eficiencia.** Algunos quehaceres se pueden cuantificar sobre todo los operativos. Entonces un índice de eficiencia es la cuantificación de la actividad.
- ⇒ **Requerimientos.** Son aquellos aspectos de escolaridad, experiencia, edad, sexo, aspectos físicos que se necesitan para desempeñar un puesto de trabajo.
- ⇒ **Ambiente laboral físico.** Es todo aquello que envuelve al trabajador y a su puesto de trabajo. Por ejemplo, la luz, color de mobiliario, ambiente de trabajo, ruidos, etc.
- ⇒ **Medidas de seguridad.** Son todos aquellos aspectos que hay que cuidar para evitar que se contraigan enfermedades profesionales o se provoquen accidentes de trabajo.

Toda información necesaria se obtendrá de los manuales de la organización, de procedimientos, de políticas, de estándares, de manejo y funcionamiento de la maquinaria y equipo, inventarios de recursos humanos, manuales de actividades o análisis de puestos, descripción de labores, etc. No necesariamente necesitan estar por escrito, es obvio que si se tienen contadores se sabe para que se tienen, aunque no está por escrito. Una vez obtenida la información, se clasificará con base en los estándares de análisis antes mencionados.

**2a. Etapa. Determinación de la Situación Real.**

El "debe ser" se estableció en la etapa anterior, por lo que en esta etapa habrá que determinar "el es" y "se hace". Para ello se utilizarán algunas herramientas que permitan

hacerlo como: entrevistas, cuestionarios, pruebas de desempeño, corrillos. El análisis deberá hacerse con base en los mismos seis estándares ya mencionados. La situación real se determinará por cada una de las personas que ocupan el puesto.

**3ra. Etapa. Comparación entre Ambas Situaciones.**  
Aquí se determina con precisión las desviaciones que se presentan entre lo ideal y lo real, entre el deber ser y el es a partir de los estándares de análisis.

**4ta. Etapa. Determinación de Necesidades y Toma de Decisiones.**  
Con los resultados obtenidos, se revisa exactamente cuáles son las necesidades de capacitación del trabajador y cuáles son de la empresa. Es importante señalar que no todas las necesidades que se detecten serán resueltas a través de la capacitación, muchas de ellas son imputables a la empresa, lo cual repercute en el nivel de eficiencia de las personas.

Por otra parte, los procedimientos propuestos por Mendoza (1991), se basan en la clasificación anterior del tipo de necesidades de capacitación: manifiestas y encubiertas.

Las necesidades manifiestas se agrupan en tres categorías según su extensión e independientemente del número de trabajadores involucrados, siendo el procedimiento para la detección de necesidades, el siguiente:

- Carencia de conocimientos nuevos no relacionados directamente con las tareas del puesto como: cambio de políticas, nuevo reglamento, etc. Solo se requeriría precisar el contenido temático del curso y número de trabajadores implicados.
- Necesidades relacionadas con alguna tarea del puesto por transferencia, modificación de equipos, procedimientos, etc. Se necesita realizar una comparación entre la descripción y características del puesto, así como del equipo y herramientas que se usaban con las del nuevo puesto y/o equipo nuevo, obteniéndose la información sobre las tareas o áreas que deben ser aprendidas, para elaborar el contenido temático del curso, número de trabajadores y el puesto que requiere de la capacitación.
- Necesidad de aprender el puesto de trabajo, ya sea porque se trata de un ingreso, una promoción, etc. Se deberá elaborar una descripción del puesto para determinar cuáles son los conocimientos o habilidades en que es necesario capacitar, definir estándares de desempeño, analizar las tareas, precisar las tareas en que es necesario capacitar.

Las necesidades de capacitación no previsible son indudablemente las que mayores dificultades presentan en cuanto a su determinación, dado que se encuentran inmersas dentro de innumerables variables, muchas de las cuales son difíciles de tipificar: actitudes de personal, estilos de liderazgo, factores motivacionales, costumbres, etc. (Mendoza, 1991)

El procedimiento propuesto por Mendoza para la Detección de Necesidades Encubiertas implica primeramente decidir el nivel en el que se comenzará la DNCA (el cual puede ser: la empresa completa, una área crítica, puesto prioritario o situación crítica), ya que dependiendo del nivel en el que se comience, los procedimientos así como el tipo de información que debe recabarse para cada caso será diferente al mismo tiempo que la complejidad del asunto aumentará.

Para establecer el procedimiento completo, se tomará el nivel de la empresa completa para que a partir de un ejemplo hipotético, se establezcan todas las etapas del procedimiento,



dejando oportunidad de ubicarse en el punto que se elija de acuerdo a las necesidades y a partir de ahí, comenzar la DNC.

#### **1a. Búsqueda de Evidencias Generales.**

Aquí se pueden considerar algunos indicadores tales como: política de la empresa, desempeño de la empresa, desempeño del supervisor, desempeño gerencial, desempeño del operador, movimiento de personal, quejas de los clientes, estructura de edad, relación entre trabajadores directos e indirectos, revisión de ventas, accidentes de trabajo, etc. El objetivo de esto es identificar algunas evidencias de situaciones que no marchan bien en la empresa.

#### **2da. Selección de Áreas Críticas.**

A partir de las evidencias generales y del análisis que se haga de las mismas, se detectan y jerarquizan las áreas críticas de la empresa. Estas pueden ser gerencias, direcciones, departamentos, secciones, oficinas. El análisis de las evidencias generales deberá proporcionar algunas hipótesis sobre el origen de los problemas ya sea falta de conocimientos, habilidades y actitudes del personal u otras causas organizacionales: materia prima fuera de especificaciones, equipo obsoleto, descomposturas frecuentes, falta de programación, etc.

Algunos criterios que se emplean para seleccionar las áreas críticas, según Mendoza son: grado en que obstaculizan el logro de las metas de la empresa, monto de las pérdidas directas e indirectas que ocasionan, entorpecimiento de las labores de otras áreas, amplitud de las necesidades de capacitación y/o/o importancia de las mismas, incapacidad para resolver las nuevas metas que se están planteando.

#### **3ra. Especificación de Evidencias.**

La labor del investigador en esta etapa consiste en precisar, lo mejor que sea posible, la magnitud de la problemática del área. Se pueden utilizar, para ello, datos similares a los ya señalados, así como de entrevistas y observaciones. Cualificar en su justa dimensión las evidencias servirá, al definir con precisión las necesidades, como apoyo para demostrar que la capacitación es necesaria y está relacionada con problemas importantes. De esta información se pasa a seleccionar los puestos prioritarios del área investigada, que serán estudiados con detalle.

#### **4ta. Obtención de Descripción de Puesto o Lista de Tareas.**

La etapa consiste en recabar la descripción del puesto o hacer un listado de tareas del mismo. Ello obedece a que es necesario conocer el contenido del puesto para elaborar los instrumentos de investigación que implique las técnicas seleccionadas.

Cuando existe la descripción del puesto y las condiciones lo permiten, puede definirse el estándar de desempeño o las normas de actuación. Este será un excelente instrumento para comparar el desempeño de los trabajadores con su situación real, lo cual ayudará a definir las necesidades de capacitación.

#### **5a. Selección de Técnicas y Elaboración de Instrumentos.**

Esta etapa es el punto de partida para investigar alguna situación determinada por ejemplo de seguridad industrial, de relaciones interpersonales, etc. Para seleccionar las técnicas de determinación de necesidades de capacitación, (Ver punto 1.3.1.4) es necesario considerar varios factores: el número de personas a investigar, el nivel jerárquico de los mismos, los puestos que ocupan, el tiempo y los recursos disponibles, los conocimientos y las habilidades del investigador, y las características de las técnicas.

A partir de esta información se seleccionan dos técnicas, una para investigar directamente a los trabajadores y la otra para que su jefe inmediato proporcione su punto de vista sobre las necesidades de sus subordinados.

#### 6a. Aplicación de Técnicas.

Es en esta etapa cuando se recaba la información que sobre las necesidades de capacitación, en los términos en que se señalaron anteriormente: tareas en las que existen deficiencias originadas por la falta de conocimientos, habilidades, actitudes, problemas que lo justifiquen y nombres y características de los trabajadores con necesidades.

#### 7a. Análisis de la Información.

La aplicación de las técnicas de DNC arroja un cúmulo de datos que es necesario revisar. La estructura y organización que tenga la información recopilada depende de las técnicas empleadas y del manejo que se haya realizado de las mismas.

#### 8a. Elaboración de Informe de DNC

En este se describe la situación tal como fue investigada, y debe incluir los antecedentes indispensables para seleccionar y/o elaborar los cursos de capacitación que sean requeridos. Por lo que deberán ser claros, precisos y tener buena organización. Es de gran valor apoyarse en hechos (preferentemente cuantificables) y diferenciar con toda nitidez, las suposiciones, opiniones y sugerencias de los datos.

### 1.3.1.4. TÉCNICAS EMPLEADAS PARA LA DNCA

Las técnicas empleadas para determinar las necesidades de capacitación tienen como finalidad recabar la información de los empleados acerca de los temas o contenidos temáticos deficitarios de los trabajadores y sus características. Para ello, se debe decidir que técnicas se emplearán para diseñar los instrumentos necesarios y aplicarlos.

Byars y Rue (1994) proponen cinco métodos que en forma general pueden utilizarse para la recolección de información: entrevistas, examen/cuestionarios, observación, grupos de discusión o comites, y análisis de la documentación, en la que se establecen los registros de ausentismo, rotación de personal e índices de accidentes.

Reza (1995), propone además de las anteriormente citadas, las técnicas de encuestas de personal, equipos de trabajo, inventario de habilidades, índices de eficiencia, dramatizaciones, juegos de negocios, estudio de casos, etc.

Mendoza (1991), menciona entre otras, la lista de verificación, técnica de tarjetas, pruebas de desempeño, reuniones de grupo, tormentas de ideas, evaluación de méritos, planeación de carrera, etc.

### 1.3.2. DISEÑO DEL PROGRAMA DE CAPACITACION.

Una vez concluida la etapa de detección de necesidades, y se tienen los resultados de la misma (número de personas por capacitar, descripción de las tareas en las que se les capacitará), se puede decidir que acciones de capacitación son prioritarias, niveles en los que se dará, áreas críticas, puestos, personas y tiempo necesario para la capacitación.

Para la elaboración del programa de capacitación, se deberá llevar a cabo: la redacción de objetivos, estructuración del contenido, selección de las técnicas didácticas así como de los medios que se emplearán.

### 1.3.2.1. REDACCION DE OBJETIVOS

En la elaboración de un programa, el paso inicial es la redacción de objetivos, en los cuales se establece lo que se espera que el participante realice al terminar el curso. Sirven de guía al participante y le permiten saber qué es lo que se espera que él realice o aprenda.

Los objetivos deberán definirse en términos precisos, ser claros para que tengan el mismo significado para toda persona que sea instruida. Por otra parte, los objetivos definidos en función del desempeño permiten determinar lo que se tendrá que hacer para demostrar que realmente se ha logrado el propósito del curso.

El instructor al dar cualquier unidad de enseñanza, lo primero que debe conocer con claridad es la conducta que el capacitando deberá exhibir al finalizar el curso, por lo que se hace indispensable conocer el objetivo de éste.

Todo objetivo deberá especificar cuatro elementos (Jimenez, 1992):

1. El sujeto
2. El verbo
3. Las condiciones bajo las cuales será exhibida la conducta y
4. El nivel mínimo de ejecución requerido para dar por logrado el objetivo.

Como es necesario que el objetivo sea observable y medible, es necesario utilizar verbos que nos indiquen exactamente lo que el participante estará haciendo al final del curso. Para ello existen diferentes taxonomías que permiten clasificar los comportamientos que representan los resultados deseados del proceso educativo.

Gagné (1976), propone una clasificación de verbos a partir del tipo de capacidades humanas que reconoce las cuales son:

1. Habilidades intelectuales (discrimina, identifica, clasifica, demuestra, redacta)
2. Estrategia cognoscitiva (elabora)
3. Información (emuncia)
4. Habilidades motoras (ejecuta)
5. Actitudes (elige)

Mientras que Bloom en su taxonomía clasifica a los objetivos educativos en tres categorías o dominios de comportamiento a saber (Castro, 1990; Jiménez, 1992):

1. Afectivo
2. Cognoscitivo
3. Psicomotor

Los objetivos deberán redactarse de una manera minuciosa y exacta ya que de la correcta precisión de estos dependerá (Alvarez, Bonfil, Mendoza, Neri, Ortiz y Vargas, 1974):

- La amplitud del contenido
- Las técnicas de instrucción
- Los materiales didácticos
- El tipo de evaluación del curso.

#### 1.3.2.2. ESTRUCTURACION DE CONTENIDOS

La estructuración de contenidos, es el siguiente paso en la elaboración de un programa de capacitación. Es la actividad que permite determinar los temas a desarrollar en la instrucción.

Uno de los procedimientos empleados para ello es el análisis de tareas, el cual consiste en una descripción detallada de las habilidades y los conceptos que el capacitando deberá dominar para llevar a cabo la tarea designada por el objetivo. Table, Glaser y Schaefer (citado en Jiménez y Lafite ( ), proponen un procedimiento para organizar la materia de estudio:

**Paso 1. Identificación del Repertorio Terminal.**  
Repertorio terminal es lo que comúnmente se acepta como dominio de una asignatura dada. Enumerar lo que el participante podrá hacer cuando termine el curso.

**Paso 2. Identificación del Estudiante y su Repertorio de Entrada.**  
La conducta que el estudiante trae al programa determina el nivel al que éste debe empezar y proporciona la base para elaborarlo.

**Paso 3. Formulación de Medidas para el Logro de Criterios.**  
Este paso requiere construir pruebas apropiadas para medir la conducta terminal y ayuda a especificar aún más la ejecución terminal.

**Paso 4. Especificación del Contenido de los Subtemas (temas) y los Repertorios Componentes (elementos).**  
Aquí el programador identifica las unidades de la asignatura y sus características conductuales, de manera que puedan llevarse a la práctica y las condiciones de aprendizaje apropiadas.

**Paso 5. Especificación de las Relaciones de la Asignatura.**  
Se requiere que se identifiquen las interrelaciones entre las unidades de la asignatura que el programa debe enseñar.

**Paso 6. Secuencia de los Repertorios Componentes para la Instrucción.**  
Aquí se ordenan en la secuencia de instrucción propuesta los repertorios componentes y los subtemas.

**Paso 7. Redacción de Cuadros Terminales.**  
Determinación del criterio de logro del curso.

#### 1.3.2.3. SELECCION DE TÉCNICAS DIDÁCTICAS.

Una vez determinadas los contenidos y/o temas del programa, es importante determinar los métodos y/o técnicas que se aplicarán para el desarrollo del programa. La selección de

técnicas se hace con el propósito de dirigir el aprendizaje hacia los objetivos deseados, la cual dependerá de:

- Los objetivos que se pretenden lograr,
- Contenido
- Tiempo
- Características del grupo
- Recursos: materiales y económicos con que se cuente.

Existen diferentes clasificaciones de las técnicas de capacitación, las cuales se basan en criterios diversos.

Casio (1995) las clasifica en tres categorías:

- ⇒ Técnicas de presentación de información. Incluyen lecturas, conferencias, cursos por correspondencia, películas, listas de lecturas, videocintas de circuito cerrado para televisión, modelamiento conductual y observación sistemática, instrucción programada, instrucción asistida por computadora, capacitación sensorial, y desarrollo organizacional, programas sistémicos de larga duración para el mejoramiento organizacional.
- ⇒ Métodos de simulación. Incluyen los métodos de casos, juegos de negocios, técnica de bandeja.
- ⇒ Métodos de capacitación en el trabajo. Incluye la capacitación de orientación, la capacitación dentro del trabajo.

Por otra parte Sherman y Bohlander (1994) dividen los métodos de entrenamiento en entrenamiento para empleados no directivos y entrenamiento para gerentes y supervisores.

- Entrenamiento para empleados no directivos. Aquí se consideran el entrenamiento en el trabajo y el entrenamiento fuera del trabajo. Ubicándose en este último los métodos: de discusión, de entrenamiento de salón de clases, de instrucción programada, entrenamiento por computadora, método de simulación, el videodisco y el entrenamiento por teléfono.
- Entrenamiento para gerentes y supervisores. Aquí pueden usarse algunos de los métodos mencionados anteriormente, así como: método de estudio de casos, análisis en grupo sin líder, método de juegos de negocios, método de juego de papeles, método de entrenamiento en laboratorio, método de modelaje de conducta.

Chiavenato (1993), agrupa las técnicas de entrenamiento en tres categorías, desde el punto de vista de su uso común, en:

1. Técnicas de entrenamiento orientadas hacia el contenido, las cuales son diseñadas para la transmisión de conocimientos o información sustantiva sobre un nivel cognoscitivo, como es el caso de la técnica de lecturas, recursos audiovisuales, instrucción programada e instrucción asistida por computadora (llamadas estas dos últimas técnicas instruccionales).
2. Técnicas de entrenamiento orientadas al proceso. Diseñadas para cambiar actitudes, desarrollar conciencia de sí y de los otros, así como desarrollar habilidades

interpersonales. Ej. role-playing o entrenamiento de la sensibilidad, entrenamiento de grupos T, etc.

3. **Técnicas de entrenamiento mixtas.** Con las que no sólo se transmite información, sino también se trata de cambiar actitudes. Entre ellos sobresalen: métodos de conferencias, estudios de casos, simulaciones y juegos y varias técnicas en el trabajo.

Independientemente de la clasificación, el instructor deberá seleccionar el método que mejor se adapte para el aprendizaje de los objetivos, ningún método puede decirse que es mejor que otro, ya que todos presentan ventajas y desventajas en su aplicación.

#### 1.3.2.4. SELECCION DE MEDIOS.

Una vez determinadas las técnicas que se emplearan para el programa, se deben tomar todos los medios y materiales que permitan lograr el objetivo.

Es importante considerar que la combinación de la vista y el oído, es una fórmula de aprendizaje más eficaz y duradera que la de las palabras. El instructor de la sesión debe decidir si una ayuda visual mejorará su presentación. No se deben utilizar estos recursos simplemente porque sí, deben servir a un propósito y tener relación con el material que se presenta.

Los apoyos audiovisuales más empleados son: pizarra, rotafolio, gráficos, franelógrafo, retroproyector, proyector de cuerpos opacos, proyector para diapositivas y fotobandas, televisión, audiocasetes, películas, material didáctico tridimensional, grabadoras de cinta y actualmente la computadora.

#### 1.3.3. EVALUACION DEL PROGRAMA DE CAPACITACION.

La evaluación es un sistema de control de calidad del proceso enseñanza-aprendizaje que se diseña fundamentalmente por dos razones (Castro, 1990):

- A. Identificar el grado en que los participantes alcanzan los objetivos propuestos; es decir, controlar la calidad del desempeño de los mismos.
- B. Cuando no se alcanzan los objetivos, detectar las deficiencias y problemas en las estrategias adoptadas, analizar las causas y hacer las correcciones pertinentes.

#### 1.3.3.1. DEFINICION E IMPORTANCIA

La función general de la evaluación es conocer cuantitativa y cualitativamente el grado en el que fueron logrados los objetivos establecidos en las acciones de adiestramiento y/o capacitación (Valencia, 1982).

Por otra parte, la evaluación es importante, ya que al valorar los resultados no sólo se verifica el grado en que los objetivos se cumplen, sino que también si las necesidades que dieron origen a la capacitación fueron satisfechas. Los datos obtenidos permitirán tomar

decisiones, hacer ajustes en los programas, cursos, eventos, materiales, mejorar la actuación de los instructores y servir como indicadores de la eficiencia y desempeño en la empresa. Ortiz, ( en Valencia, 1982) define la evaluación como la acción tendiente a obtener información precisa y confiable acerca de los efectos que el adiestramiento tuvo sobre la conducta de los participantes, el desempeño del trabajo y el funcionamiento de la empresa.

Jiménez y Lafitte ( ), hacen una distinción entre los términos evaluar y medir, a los cuales generalmente se les asigna el mismo significado. Se entiende por medir, la obtención y registro de datos sobre un ejemplo de ejecución y sobre diferentes observaciones del evento dentro de condiciones estandarizadas y por evaluar, los datos obtenidos en la medición contra un juicio de excelencia o correcto, siempre y cuando éste cumpla con los requisitos de:

- Relevancia: Si la información que se desea obtener es procedente para el tipo de juicio que se elabora.
- Definición conductual. Que el juicio esté indicado en términos medibles y observables.
- Indicación de la condición de observación. Indicar donde, cuándo y bajo que circunstancias se deberá observar la conducta.
- Sumarizar la evidencia. Que el juicio de alternativas de medición de la conducta en unidades de tiempo y/o tasa.

Es decir que para evaluar se requiere precisar un juicio que cumpla con los requerimientos anteriormente señalados, pues solo así podrá establecerse una comparación entre éste y la medición de la ejecución del participante a un curso de capacitación y/o adiestramiento.

Algunos de los criterios empleados son (Jimenez y Lafitte, ):

- el número de horas hombre por unidad de producto,
- el tiempo que se necesita para evaluar a los nuevos empleados a determinado nivel de ejecución cuantitativa o cualitativa,
- la producción promedio por unidad de tiempo después de un número determinado de horas o días de trabajo,
- la ejecución promedio de producción de los empleados que han recibido distintos grados de instrucción, cuando la duración del periodo de enseñanza no ha sido estandarizado.,
- número de empleados que se necesitan para ejecutar un trabajo o producir un determinado número de unidades, etc.

### 1.3.3.1. TIPOS DE EVALUACION.

Dado que la evaluación es una actividad compleja y variada es conveniente clasificarla de acuerdo a su amplitud y según el momento en que se aplica:

A. Por su amplitud se clasifica en:

1. En un tipo de evaluación general en la que se estiman los resultados de un programa completo, se planea en función de los objetivos generales del programa con el fin de conocer hasta que punto se alcanzan. Se utilizan instrumentos específicos de evaluación (pruebas, escalas estimativas).
2. En evaluación parcial, la cual se administra para estimar los resultados de cada una de las unidades de instrucción o fases importantes del programa, los objetivos de cada unidad

sirven de base para planeación de esta evaluación. Se aplica al término de una unidad y permite saber el aprovechamiento de los participantes y proponer las actividades necesarias para superar las deficiencias en caso de bajo aprovechamiento.

**B. Por el momento de aplicación en:**

1. **Evaluación inmediata**, la cual es una evaluación que se efectúa durante el desarrollo de un programa de adiestramiento, ofrece información inmediata sobre la eficiencia del programa y cubre los propósitos generales de la evaluación.
2. **Evaluación inmediata**, que es cuando la evaluación de la eficiencia de un programa se realiza tiempo después de haber concluido ésta. La cual consiste en apreciar la aplicación de los conocimientos, habilidades o destrezas en la situación real de trabajo.

Por otra parte, Scriven (en Jimenez y Lafitte, 1978) clasifica la evaluación :

**C. De acuerdo a sus fines.**

1. **Evaluación formativa**, la cual es un procedimiento que produce retroalimentación al programa durante su desarrollo.
2. **Evaluación sumativa** a aquella que se realiza una vez concluido el programa y proporciona información acerca de su eficacia.

Una vez obtenido un criterio o norma sobre lo que es deseable que el sujeto realice al término del procedimiento de capacitación o instrucción, se deben emplear técnicas y/o metodologías para medir las ejecuciones de los sujetos en los diferentes escenarios en donde éstas se presenten.

Dentro de las técnicas de medición se encuentran los tests estandarizados, los tests construidos expresos, los registros observacionales y los registros de productos permanentes. Las cuales pueden ser divididas en:

- A. **Técnicas de medición sobre aprovechamiento en el entrenamiento**. Aquí quedan comprendidas todas aquellas técnicas destinadas a una evaluación formativa que permitan información sobre el avance del entrenado durante el proceso de aprendizaje y detecten defectos en los materiales y/o secuencias de entrenamiento.
- B. **Técnicas de medición en el ambiente natural**. Quedan comprendidos en esta clasificación los registros observacionales (de flash, de intervalo, de actividades planeadas), y los registros de productos permanentes.

En todo proceso de enseñanza aprendizaje se establece un sistema, método o técnica de evaluación que permita obtener información sobre el avance logrado por los aprendices. Siendo el adiestramiento, la capacitación y el entrenamiento procesos del tipo mencionado. En este campo el interés de los programadores e instructores ha estado enfocado generalmente hacia aspectos tales como:

- **reacción del grupo y del capacitando (actitudes)**



- el conocimiento adquirido,
- la conducta,
- los resultados, el dominio del expositor hacia los temas,
- las instalaciones y servicios del lugar donde se imparte el curso.

Estos aspectos y algunos más que se consideren importantes, llevarán a elaborar instrumentos de evaluación con los que se capte la información requerida, por lo que es conveniente especificar claramente el objeto de dicha evaluación, el cual queda establecido al precisar los objetivos del curso.

Para conocer realmente cuáles son las adquisiciones de los participantes debidas al programa y por lo tanto a la eficacia de los mismos, es recomendable realizar una evaluación inicial antes de comenzar la capacitación y aplicar otra al final, ambas con instrumentos equivalentes que midan los mismos aspectos. Si se desconoce lo que saben los participantes antes de ser capacitados, se desconocerá la eficiencia real de la instrucción (Álvarez y col., 1974).

Para lograr los objetivos de la Capacitación de Personal, debe seguirse un procedimiento sistemático que permita llevar al cabo dicho proceso en forma óptima como se observo en el esquema de la fig.1, donde se propone un modelo de cuatro fases, las cuales son: Determinación de Necesidades de Capacitación, Diseño del Programa de Capacitación, Aplicación de la Capacitación y por último, Evaluación y Control. Sin embargo, el propósito principal del presente trabajo es conjugar los procesos administrativos con las aportaciones de la Psicología Social, para elaborar planes y programas para el área de las actitudes que tengan éxito en el logro de sus objetivos.

Existen algunas investigaciones orientadas a la modificación de actitudes dentro de la Capacitación. Hernández, (1988) propone a la Capacitación como una alternativa para el cambio de las actitudes a partir de los fundamentos teóricos de la Psicología Social, sin embargo, su propuesta no explica cómo lograrlo, sino que únicamente se queda como un señalamiento que tomar en cuenta en el diseño de los cursos.

Por otra parte, Roa y Lopez (1995), con el propósito de lograr cambiar las actitudes de las empleadas (taquilleras) del STC "metro", midieron las actitudes de las empleadas a partir de la elaboración de una escala actitudinal, y posteriormente aplicaron un curso de relaciones humanas(10 años) para finalmente evaluar el curso con el mismo instrumento. Los resultados que obtuvieron mostraron que cambiaron las actitudes al aplicar el curso. Su principal aportación fue proponer una metodología para la evaluación de las actitudes.

En el capítulo siguiente, se analizará el tema de las actitudes, su definición, características y funciones, algunas teorías que han estudiado su formación y cambio como la Teoría de Equilibrio de Heider, Teoría de la Disonancia Cognitiva y más recientemente la Teoría de Acción Razonada.

Al proponer la aplicación de la Teoría de Acción Razonada, (la cual es una teoría que explica la relación entre creencias, actitudes, intenciones y conducta), se propone un modelo que permite a partir de un estudio inicial (donde se utilizan técnicas de medición de actitudes) y la aplicación de procedimientos estadísticos, determinar cuáles son las creencias, actitudes e intenciones conductuales con respecto a una conducta específica. Dicha información permitirá conocer cuáles son los determinantes de la intención de una persona para realizar una conducta y desarrollar a partir de los postulados de la comunicación persuasiva los

**mensajes necesarios para cambiar las creencias correspondientes y de esta forma lograr un cambio de creencias que influya en las actitudes, las intenciones y finalmente en la conducta.**

*CAPITULO 2*

*LAS ACTITUDES*

## 2. LAS ACTITUDES

El tema de las actitudes ha sido desde el principio de la constitución de la disciplina de la Psicología Social, uno de los puntos centrales, a tal grado que Tomas y Znaniecki llegaron a definir a la Psicología Social como el estudio de las actitudes (Morales, 1994).

Los Psicólogos Sociales han tratado de definir el concepto con el proposito de explicar la conducta de la gente y en las organizaciones, las actitudes son elementos esenciales para lograr que una empresa incorpore nuevas técnicas y procedimientos de manera exitosa, para el aprovechamiento de recursos y en si para el desempeño de las tareas de un puesto de manera eficiente. Por lo anterior, es necesario analizar la formación de las actitudes y las teorías de cambio que se han generado para su estudio, así como los métodos de medición propuestos para poder elegir los fundamentos teóricos que guiarán su modificación a través de la Capacitación.

### 2.1. EVOLUCION HISTORICA DEL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES.

A pesar del lugar central que ha ocupado, la historia del estudio de las actitudes esta caracterizada por periodos de esplendor y declive, así como cambios en los temas de interés. A grandes rasgos, esta evolución puede ser descrita a partir de tres periodos según McGuire (citado en Echebarria, 1991).

#### 1er. Periodo

Correspondería a la década de los años 30. Se caracteriza por un gran interés en construir instrumentos de medida de las actitudes y por una operativización del concepto de actitud. Es en este periodo cuando se construyen muchas de las escalas que aun hoy son utilizadas en el estudio de las actitudes (Escala Thurstone, Likert, Guttman, etc.). A este primer periodo muchos de los autores (Tomas y Znaniecki, Watson) de la Psicología Social lo consideran como el objeto de estudio de la disciplina.

Tras el primer periodo se produce otro de receso motivado, entre otros, por dos factores:

a) Desde dentro de la disciplina, las actitudes dejan de tener el carácter de "punta de lanza" anterior, y además, se van acumulando evidencias sobre el débil poder predictor de este constructo. Todo ello, conduce a que diversos psicólogos sociales se planteen la utilidad de dicho concepto.

b) Desde fuera del objeto de estudio, Kurt Lewin ejercera una profunda influencia en la disciplina, contribuyendo a que la Dinámica de los grupos desvíe el interés de los psicólogos sociales del centro de interés de los psicólogos sociales.

#### 2do. Periodo.

Corresponde al intervalo comprendido entre 1945 y 1965. Durante la II Guerra Mundial, el tema de la influencia de la propaganda hace que renazca el interés por las actitudes. Trabajos como los del equipo de Hovland sobre la influencia de las películas dirigidas a dar moral a la opinion pública, o los de Festinger sobre el cambio de actitudes, harán que un número creciente de Psicólogos Sociales vuelvan al estudio del tema. McGuire subdivide este periodo a su vez en dos sub-periodos claramente diferenciados:

1.- Sub-periodo 1945-1955. Los psicólogos sociales centran su interés en la persuasión y la creación y cambio de actitudes a través de los medios de comunicación de masas. Se comienzan a utilizar técnicas de análisis estadístico más sofisticadas, como el análisis de Batinas, más adecuadas a los nuevos diseños aplicados.

2.- Sub-periodo. 1955-1965. En la década de los años 60 ejercerá una influencia decisiva los trabajos de Festinger sobre la disonancia cognitiva. En este periodo se estudiarán las actitudes como estructuras cognitivas, analizándose las condiciones de equilibrio de dichas estructuras y las estrategias de búsqueda de equilibrio cuando éste se ve alterado. Metodológicamente, se reducen el número de variables independientes estudiadas, siendo sometidas a controles más rigurosos y analizándose su impacto en variables dependientes frecuentemente dicotómicas. Lo que se gana en rigor se pierde en naturalidad de la situación.

### 3er. Periodo.

Comienza hacia 1965. La cognición social se convierte en el punto aglutinante de la Psicología Social hasta el punto de que esta llegara a ser casi sinónima de la Psicología Social Cognitiva. En este periodo los estudios sobre actitudes se centran en la estructura, contenidos y funcionamiento de las mismas. La generalización de la informática en la investigación posibilitará el desarrollo de los modelos estructurales.

Además de este análisis histórico, Fazio (citado en Echegaray, 1991) plantea un abordaje complementario que contempla esta evolución histórica desde un prisma diferente, donde distingue tres periodos:

#### 1er Periodo.

Este periodo se caracteriza por la creencia en la existencia de una correlación o asociación perfecta entre actitud y la conducta. Durante este, se pensaba que conociendo la actitud del sujeto hacia un objeto se podría predecir como iba a actuar con respecto a ese objeto. Esta perspectiva de correlación perfecta entre la actitud y la conducta pronto se iba a cuestionar, por varias razones:

1) Una base para ese cuestionamiento la ofrece un estudio realizado por Lepper, quien realizó un experimento donde en una primera fase hizo que una pareja de chicos pasaran por diferentes hoteles pudiendo habitarlos y resultó que un muy alto porcentaje de los gerentes de estos hoteles les daban hospedaje. En una segunda fase, varios meses después, se envió a los gerentes de esos hoteles un cuestionario en donde, entre otras cosas, se les pedía que mostraran su actitud hacia el hecho de admitir a sujetos orientales en sus hoteles. El resultado fue que un muy alto porcentaje manifestó que no les acogerían en su establecimiento. Observándose como las conductas no se correlacionaban con las actitudes.

2) Otra de las razones argumentadas para desestimar esa creencia de una correlación perfecta entre actitud y conducta vino de Wicker. Este autor se dedicó a recopilar los estudios e investigaciones que se habían realizado hasta entonces sobre las actitudes, y encontró que la correlación entre estas y las conductas, en el mejor de los casos no sobrepasaba el 0,30%.

#### 2do. Periodo.

En este periodo, el interés radica en responder cuando, en qué situaciones y/o en qué personas la actitud es un buen predictor de la conducta.

Gran parte de la investigación se centra en dilucidar variables mediadoras que incrementan o reducen la fuerza de la asociación entre actitud y conducta. Entre otras se estudia el auto-monitoraje, las estrategias de autopresentación, la autoconciencia.

### 3er. Periodo.

Correspondería al periodo actual en donde se intenta analizar el proceso o la secuencia de procesos que conducen a una actitud a convertirse finalmente en una conducta. Ante la proliferación de variables mediadoras del periodo anterior, el estudio de la predicción de la conducta desde las actitudes se hace extremadamente compleja. Ante este hecho, se tratan de formular modelos que integren esas variables mediadoras.

Con el paso del tiempo, el estudio de las actitudes se ha ido integrando dentro del área de la cognición social, analizándose la influencia de las estructuras previas de conocimiento (esquemas o componente cognitivo de las actitudes) sobre la percepción, el juicio, la memoria, la atención, etc.

## 2.2. DEFINICION DE ACTITUD Y CARACTERISTICAS PRINCIPALES.

Si bien existen un sin número de definiciones sobre el término, en general, la actitud se considera como una asociación entre un objeto dado y una evaluación (juicio) determinada. Dónde tanto objeto como evaluación se toman en sentido amplio: las situaciones sociales, las personas y los procesos sociales pueden constituirse en objetos sociales.

En la fuerza de la asociación intervienen con intensidad diferente tres procesos:

- Si la persona asocia el objeto con la evaluación por medio de un conocimiento de las propiedades y características del objeto, se trata de un proceso cognitivo.
- Si la evaluación surge más bien de experiencias intensas, sean positivas o negativas con el objeto de actitud, el proceso es afectivo.
- y finalmente es conductual si la evaluación surge de la implicación conductual de la persona con el objeto.

Actualmente se reconoce que las actitudes tienen tres componentes (Myers, 1995):

- A. El componente cognitivo, el cual está formado por las percepciones e información que tiene un individuo acerca del objeto de actitud;
- B. El componente afectivo, que está compuesto por los sentimientos que dicho objeto genera y
- C. El conativo conductual que se refiere a las disposiciones e intenciones respecto a ese objeto así como las acciones dirigidas respecto al objeto.

Las tres componentes definen la relación evaluativa del sujeto con el objeto. Por lo que la actitud se define como el grado de favorabilidad o desfavorabilidad hacia un objeto psicológico.

Las actitudes tienen las siguientes funciones (Myers, 1995; Hewstone, Stroebe, Cudol y Stephenson, 1994):

1. La función de evaluación de los objetos del mundo social que evita emplear demasiado tiempo en reflexionar en cómo actuar hacia el objeto,
2. La función de ajuste social y expresión de valores, es decir, las personas expresan aquellas actitudes que reflejan sus valores centrales o componentes del concepto de sí mismo.
3. La función instrumental, adaptativa o utilitaria: ayudan a lograr los objetivos deseados como recompensas o evitar objetivos no deseados como el castigo.
4. La función de conocimiento o economía ya que organizan y estructuran los múltiples aspectos del ambiente social. Es decir permiten categorizar, a lo largo de una dimensión evaluativa establecida, la información que llega, así como seleccionarla y simplificarla.

Por otra parte se considera que la actitud tiene los siguientes atributos o dimensiones:

- ⇒ Dirección, sea a favor o en contra
- ⇒ Grado, el cual se refiere a la posición extrema o no en que se coloca el sujeto respecto al objeto psicológico
- ⇒ Intensidad, el cual está directamente relacionado con el grado, se refiere a la fuerza o profundidad con que se sostiene la actitud
- ⇒ Consistencia, la cual se refiere a la constancia con que se presenta ante el objeto psicológico
- ⇒ Prominencia, referida a la facilidad con que puede ser activada y expresada (existen actitudes más importantes que otras)

En general la adquisición de una actitud va a estar mediada por la experiencia del individuo y la información o conocimiento del objeto actitudinal; forman parte de la socialización del individuo y pueden tener un cambio espontáneo a lo largo del tiempo. Su adquisición e influencia es el resultado de diversos procesos, como la influencia social y el aprendizaje que tienen lugar entre el individuo y la familia, los grupos, las instituciones y medios de comunicación masiva.

A continuación se abordarán algunas de las aproximaciones que han estudiado la formación y cambio de actitudes.

### 2.3. PRINCIPIO DE EQUILIBRIO DE HEIDER.

En 1946, Fritz Heider publicó un pequeño artículo denominado "Actitudes y Organización Cognoscitiva", en el cual fueron presentados los postulados fundamentales de lo que posteriormente sería la teoría del equilibrio. (Rodríguez, 1976).

Basados en las concepciones gestaltistas relativas a la percepción de las cosas (simetría, buena forma, proximidad, semejanza, etc.), Heider buscó adaptar los mismos principios a la percepción de las personas, es decir, a las situaciones sociales en las que la teoría recae en la percepción de las personas y de sus relaciones con otras personas o con objetos.

La tesis fundamental de Heider (citado en Echebarria, 1991) es que la conducta interpersonal y la percepción social están determinadas, o por lo menos codeterminadas, por simples configuraciones cognitivas. Asume que las estructuras cognitivas tienden al equilibrio. El determinante del equilibrio son las valencias positivas y negativas de los

elementos que componen la estructura cognitiva (Heider, Zajonc, 1968, citado en Echebarria, 1991). Las unidades de las estructuras cognitivas son: personas, objetos y relaciones entre las anteriores. Por otra parte, las relaciones entre personas y objetos pueden ser de sentimiento (gustar, disgustar, etc.) y de unidad (poseer, constituir, tener, etc.).

Por ejemplo, si el que percibe a "p" contempla una pintura que le gusta mucho y descubre despues que dicho cuadro fue pintado por un amigo suyo, tal situación es perfectamente asimilada por p, puesto que se trata de un todo armoniosamente constituido. En el lenguaje gestalista, la percepción de un objeto "x" y de una persona "o", forman una relación unitaria, y constituyen la situación "a p le gusta x, a p le gusta o" y "o" está unido a x, que constituye un todo armonioso cuya buena forma es fácilmente percibida por p". Según Heider, tratándose de personas habrá una situación armoniosa si los sentimientos recíprocos entre las mismas son idénticos. En caso contrario, o sea, si a p le gusta o, pero a "o" no le gusta p, la situación sería desequilibrada y producirá tensión, a menos que sea modificada a través de un cambio de actitud o de la organización cognoscitiva.

Existe un estado balanceado si todas las partes de la unidad tienen el mismo carácter dinámico (p. ej. todas las valencias son positivas y negativas) y si las entidades con diferentes caracteres dinámicos son segregados del resto. Si se produce un desbalance surgen fuerzas que tienden hacia el balanceo, pudiéndose lograr el mismo cambiando los caracteres dinámicos (valencias), o cambiando las unidades de relación a través de la acción o la reorganización cognitiva. Si no es posible dicho cambio, el estado de desbalance producirá un estado de tensión. (Heider, 1946 citado en Echebarria, 1991)

Heider analiza dos tipos de estructuras cognitivas: las diádicas y las triádicas. En las primeras el equilibrio se producirá cuando las relaciones entre dos entidades son ambas positivas y negativas. Imaginemos un ejemplo de una configuración cognitiva diádica que une dos entidades.

Un ejemplo de una situación diádica, puede ser el que relacione a un sujeto con una institución. Se puede tener un esquema que relaciona a un sujeto (P), con una institución como puede ser el PRI, al cual se llamará "X". Esta relación puede ser positiva (+) o negativa (-). Supongamos que el sujeto "S" es amprista, de lo cual se establece una relación negativa entre los dos objetos. "P" siente una inclinación negativa por el PRI, y este a su vez, siente también una actitud negativa ante todos los ampristas.

Si utilizamos como lo hicieron Cartwright y Harary, una línea continua para representar las actitudes positivas y una línea de puntos para representar las actitudes negativas, tendremos representado el ejemplo anterior de la manera siguiente:

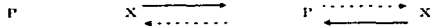


Por otra parte, Heider afirma que las relaciones diádicas son equilibradas cuando los signos de la relación establecida son del mismo signo o valencia, es decir, cuando ambas sean positivas o bien negativas.



Por lo tanto, el desequilibrio se presenta cuando los signos o valencias no se corresponden.





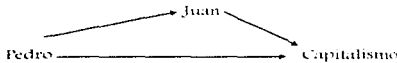
En el ejemplo, P sentiría aversión por el PRI, pero éste simpatizaría con P.

Para Heider como para Festinger, todo desequilibrio genera tensión y ante un estado de tensión el sujeto busca como restaurar el equilibrio perdido. Esta recuperación del equilibrio por parte del individuo se puede conseguir a través de dos medios:

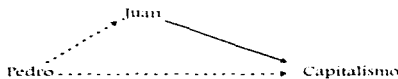
1. Mediante una reinterpretación o reorganización cognitiva. Por ejemplo, cambiar el signo de una de las valencias de la relación para restablecer el equilibrio. En nuestro caso, el desequilibrio se ha presentado al ver que el sujeto P es antipriista, pero el gobierno no alberga una relación negativa para con P. Pues bien, para recuperar el equilibrio a través de este medio propuesto, lo que haremos es pensar que el sujeto P es un progresista y por eso expresa una relación negativa hacia el PRI, pero que en el fondo su relación es positiva hacia el gobierno. Es decir, a nivel cognitivo se trata de cambiar la valencia de la relación diádica entre los dos objetos.
2. Un segundo método es realizar una conducta sobre el medio. Por ejemplo mi relación hacia un sujeto Y es negativa, pero la relación de este para conmigo es positiva, por lo que la relación está en desequilibrio. Para recuperar el equilibrio, mediante este segundo método, es hacerle una trena para que su opinión para conmigo cambie a (-). Siendo ambas valencias negativas, la relación se equilibra.

Por otra parte, una configuración cognitiva triádica, pone en relación a tres personas o a dos personas y un objeto. Aquí, el balance se da cuando las tres relaciones son positivas, o des son negativas. (Heider, citado en Rodríguez y Echeburúa, 1991).

Ejemplos:



Aquí a Juan le cae bien Pedro, Pedro simpatiza con el capitalismo y Juan también simpatiza con el capitalismo.



Juan le cae mal a Pedro, Juan es capitalista y Pedro es anticapitalista.

Por otra parte, el desequilibrio se producirá en cualquiera de las otras posibles combinaciones que no sean las enunciadas. Un ejemplo entre otras posibles sería: Juan le cae mal a Pedro, Juan es anticapitalista y Pedro también es anticapitalista. En este caso existiría

una incongruencia, ya que existe un elemento común que haría que la relación entre Pedro y Juan fuese positiva y sin embargo es negativa.

Ahora bien, las configuraciones cognitivas no son tan simples y posiblemente existen otras variables que están incidiendo en esa relación entre Juan y Pedro que hacen que su relación sea negativa.

En un sistema de relación triádica la forma de restaurar el equilibrio es de la misma manera que para la relación diádica, es decir bien mediante una modificación o reorganización de los esquemas cognitivos, o bien a través de la realización de una conducta que cambie los signos existentes de esa relación.

El principio de equilibrio fue posteriormente desarrollado y sirvió de inspiración a otras concepciones teóricas fundadas en la idea de la consistencia como son: la de la fuerza en dirección a la simetría de Newcomb, el principio de congruencia de Osgood y Tannenbaum y la Teoría de la Disonancia Cognitiva de Festinger.

#### 2.4. LA TEORÍA DE LA DISONANCIA COGNITIVA.

En 1957 fue publicada por primera vez la obra "Teoría de la Disonancia Cognitiva" de León Festinger. La publicación de esta teoría dio lugar a una serie de experimentos en la Psicología Social y al mismo tiempo sirvió como integradora de innumerables descubrimientos relativos a los fenómenos de formación y cambios de actitudes (Rodríguez, 1976).

El punto central de la teoría consiste en afirmar que los seres humanos buscan un estado de armonía en sus cogniciones. El término cognición, como lo definió Festinger citado en Rodríguez, (1976), se refiere a cualquier conocimiento, opinión o creencia acerca del ambiente, acerca de la propia persona o de su conducta. Las relaciones entre las cogniciones pueden ser relevantes o irrelevantes. Por ejemplo saber que el trabajo X es mejor que el "Y", y comparar el trabajo "Y", son dos cogniciones y según la teoría disonantes. Por otra parte, saber que el trabajo "X" es mejor que el "Y" y creer que trabajar en casa es mejor que tener un trabajo estable, constituyen cogniciones irrelevantes. Cuando los elementos cognitivos son relevantes, se dice que se encuentran en disonancia si al considerarlos exclusivamente a ellos el contrario de uno aparece a continuación del otro. Es decir, según Festinger "X" y "Y" son disonantes si X no se deriva de Y.

Es decir, dos elementos o creencias son consistentes (consonantes) cuando uno implica, se deriva de o sigue al otro (por ejemplo, "usar los cascos de seguridad garantiza mi integridad física" y "uso el casco de seguridad diariamente"). Las creencias son inconsistentes (disonantes) cuando psicológicamente se contradicen, son incompatibles o una implica la negación de la otra (por ejemplo, "fumar cigarrillos en las bodegas es peligroso porque puede producirse un incendio" y "fumo diariamente dentro de la bodega"). Por último, las creencias son irrelevantes, cuando recíprocamente nada tienen que ver una con la otra o cuando el conocimiento de una nada dice respecto a la otra (por ejemplo las creencias simultáneas "El ejercicio físico es bueno", "La obra de Cervantes es grandiosa" y "Fumar cigarrillos dentro de la bodega puede producir un accidente") pueden coexistir sin tener implicaciones unas con otras.

Las principales proposiciones de la teoría de Festinger según Zajonc (citado en Rodríguez, 1976) son:

1. La disonancia cognoscitiva es un estado desagradable.
2. En presencia de la disonancia, el individuo intenta disminuirla o eliminarla y se comporta de tal modo que evite acontecimientos que la aumenten.
3. En presencia de la consonancia, el individuo adopta una conducta capaz de evitar acontecimientos que provoquen la disonancia.
4. La severidad o intensidad de la disonancia cognoscitiva varía de acuerdo con la importancia de las cogniciones en relación disonante entre sí y con el número relativo de cogniciones que se encuentran en relación disonante.
5. La fuerza de las tendencias presentadas en 2 y 3 es una función directa de la intensidad de la disonancia.

La magnitud de la disonancia producida por dos elementos inconsistentes dependerá de:

- A) la importancia que tengan los elementos para el sujeto, de tal forma que a mayor importancia, mayor disonancia.
- B) la proporción de elementos disonantes entre sí, de modo que a mayor número de elementos disonantes en relación con los consonantes, mayor disonancia;
- C) la semejanza existente entre elementos, ya que cuanto mayor sea la semejanza o el solapamiento cognitivo, se pronostica una disonancia menor.

Por otra parte, Festinger, sugirió como una persona puede reducir la disonancia suscitada por dos alternativas o creencias inconsistentes (Rodríguez, 1976; Morales, 1994).

La disonancia cognoscitiva solo puede ser reducida o eliminada a través de:

- la introducción de nuevas cogniciones, o
- del cambio de las cogniciones ya existentes.

La introducción de nuevas cogniciones reduce la disonancia cuando:

- las cogniciones introducidas aumentan el peso relativo de uno de los sectores y disminuyen la proporción de elementos cognoscitivos disonantes, o
- cuando las nuevas cogniciones alteran la importancia de los elementos cognoscitivos que se encuentran en relación disonante entre sí.

El cambio de las cogniciones existentes reduce la disonancia y:

- su nuevo contenido hace que estas sean menos contradictorias entre sí, o
- su importancia se ve disminuida.

En caso de que no sea posible la inclusión de nuevas cogniciones, ni el cambio de las existentes a través de un proceso pasivo, se recurrirá entonces a conductas que tengan consecuencias cognoscitivas que favorezcan a un estado disonante. La búsqueda de nueva información es un ejemplo de tal conducta.

Por otra parte,

- La teoría de la disonancia persigue aclarar lo que ocurre psicológicamente a continuación del proceso de la decisión. En la mayoría de los casos cuando nos inclinamos por una de las opciones de la alternativa luego de ponderar sus pros y contras, tendemos a resaltar todas las características atrayentes de la posición elegida y a desvalorizar las que se han rechazado. A la decisión sigue un estado de disonancia y en consecuencia, se desencadenan mecanismos reductores de la disonancia.

- Las principales maneras de reducir la disonancia consisten en: devaluación de los elementos disonantes de la opción rechazada; valoración de los elementos consonantes con la opción elegida; intento de transformar los elementos disonantes en irrelevantes; búsqueda de apoyo social para la posición asumida.
- En cuanto al intento de cambio de actitud a través de la búsqueda de situaciones consonantes, el cambio será mayor cuando el curso de acción deseada sea alcanzado por medio de pequeñas recompensas, pocas justificaciones, mucha libertad de elección y poca coerción.
- Para que aparezca la disonancia es necesaria la discrepancia del compromiso en la decisión tomada.
- Las diferencias individuales son importantes en lo que concierne a la magnitud de la disonancia experimentada por diferentes individuos y en el consecuente esfuerzo por reducir la disonancia.

Cuanto mayor es la recompensa, menor es la disonancia resultante de un compromiso contrario a la posición personal de los sujetos, y en consecuencia, menor es el cambio de actitud. Por otra parte, cuando una persona se encuentra con una opinión contraria a la suya y punto de vista diferente es expresado por personas de estatus más o menos semejante, experimentará disonancia cognoscitiva.

De esta proposición se dice que, con objeto de evitar el surgimiento de un estado de disonancia, buscamos exponernos a situaciones consonantes con nuestros puntos de vista y evitamos aquella información que los contradice.

Resulta sin duda disonante para una persona realizar un esfuerzo con la esperanza de obtener algo que una vez alcanzado, carezca del atractivo que se le atribuyó. La cognición del esfuerzo realizado para alcanzar X y la cognición de que X no vale dicho esfuerzo, son en verdad disonantes. De acuerdo con la teoría la disonancia cognoscitiva se produce, inevitablemente, una motivación para armonizar dicho estado incongruente.

## 2.5. PERSUASION.

Existen diversos enfoques teóricos dedicados al estudio de la Persuasion, el primero de ellos, a partir del cual se desarrolló toda la investigación de los últimos años fue el Programa de Investigación de la Comunicación de Yale, dirigido por C. Hovland y sus cols., posteriormente surge la Teoría de la Respuesta Cognitiva, el Modelo Heurístico, el Modelo de la Probabilidad de Eliberación de Petty y Cacioppo, las doce etapas en la Persuasion de McGuire y la Teoría de la Respuesta Cognitiva. (Morales y col., 1999)

### 2.5.1. ENFOQUES TEÓRICOS

El Programa de Investigación de La Comunicación de Yale, más que una teoría del cambio actitudinal, es un amplio programa de investigación efectuado en la Universidad de Yale entre los años de 1940 y 1950, dirigido por los psicólogos: Carl Hovland, Irving Janis, Harold Kelley y Muzner Sherit. Estas investigaciones dirigidas a especificar los factores que afectan el éxito de un mensaje persuasivo condujeron a numerosos estudios en que se trataron cuidadosamente los aspectos específicos de la situación de persuasion y se consideraron los efectos de las manipulaciones sobre el cambio de actitudes. Este trabajo no se encaminó al desarrollo de una teoría sistemática del cambio actitudinal, sino que puede

verse como un conjunto de experimentos en que se plantearon diferentes preguntas acerca de la persuasión y cuyas respuestas proporcionaron, un amplio análisis de éste fenómeno (Echebarria, 1991).

El tema del programa de la comunicación de Yale puede resumirse en la pregunta:

**¿Quién dice qué, a quién, con qué efecto?**

El "quien" en esta pregunta es la fuente del mensaje; "dice qué" se refiere al mensaje en sí mismo; "a quién" es la audiencia o el blanco del mensaje; y "con qué efecto" se refiere al efecto del mensaje sobre la audiencia. Los investigadores de Yale indagaron las características de cada uno de estos factores en los que influye la persuasión.

Según este enfoque, para que un mensaje persuasivo cambie la actitud y conducta, tiene que cambiar previamente los pensamientos o creencias del receptor del mensaje. Los teóricos de Yale consideraban que este cambio en las creencias se producirían siempre que el receptor recibiera creencias distintas a las suyas y además estas fueran acompañadas de incentivos. Los receptores pensarán sobre los mensajes y si los entienden y los encuentran aceptables o interesantes los aceptarán; si no, se resistirán (Morales y col., 1994).

El proceso de persuasión, es concebido como un conjunto de etapas, en las cuales hay una serie de elementos clave. La eficacia del mensaje persuasivo depende fundamentalmente del efecto que produzcan en el receptor los elementos: fuente, contenido del mensaje, canal comunicativo y el contexto. Los efectos de esos cuatro elementos están mediados por ciertas características de los receptores, como su susceptibilidad ante la persuasión, edad, nivel educativo, creencias previas, autoestima, etc.

Los efectos psicológicos que los mensajes pueden producir en el receptor son cuatro: Atención, Comprensión, Aceptación y Retención. Y todos ellos son necesarios para que el mensaje persuasivo sea efectivo.

La primera etapa, la atención, reconoce el hecho de que no todos los mensajes que se emiten con la intención de persuadir llegan a los receptores. Por muy bueno que sea un mensaje y mucho que prometa, si no es atendido, será inadvertido. Sin embargo, no basta con recibir el mensaje para que éste tenga efecto. Es necesaria su comprensión. Mensajes demasiado complejos o ambiguos pueden perderse sin influir sobre los receptores, o lo que es peor, influyendo en un sentido contrario al deseado por el emisor.

El tercer paso, la aceptación, se consigue cuando los receptores llegan a estar de acuerdo con el mensaje persuasivo. El grado de aceptación de un mensaje depende fundamentalmente de los incentivos que ofrezca para el receptor. Por último, la retención es una etapa necesaria si se desea que la comunicación persuasiva tenga un efecto a largo plazo.

Más recientemente McGuire en 1969 y 1985, se ha centrado en los procesos que ocurren en el receptor de la información persuasiva y ha especificado la existencia de Doce Etapas en el Proceso Persuasivo: exposición, atención, interés, comprensión, generación de cogniciones relacionadas, adquisición de habilidades relevantes, aceptación, memorización, recuperación, toma de decisión, actuación y consolidación postacción (Morales y col., 1994).

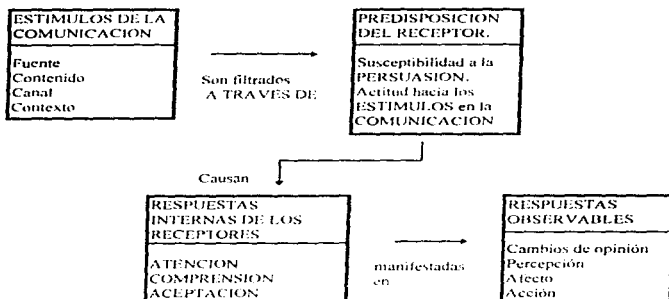


Fig.1. Etapas en el Proceso Persuasivo, según el grupo de Yale.

El modelo de McGuire ha sido con frecuencia reducido a dos factores: recepción y aceptación, que han servido a menudo como marco de referencia a la investigación realizada en la Psicología Social sobre persuasión (Meralis y col., 1991).

Hay dos implicaciones importantes de este modelo. La primera es que los diversos pasos o etapas dependen uno de los otros; el receptor debe pasar sucesivamente por cada uno de los pasos si se quiere que la comunicación tenga su impacto persuasivo. La segunda implicación es que el efecto de la comunicación sobre el cambio actitudinal puede comprenderse mucho mejor si se analiza su impacto sobre cada una de las diversas etapas. Puede ocurrir que ciertas características del mensaje, o de la fuente tengan efectos positivos sobre una de las etapas de, pero produzcan efectos negativos sobre otras. Por ejemplo, el nivel intelectual del receptor incrementa la atención y la comprensión del mensaje, pero disminuye su aceptación.

La atención en los procesos cognitivos que ocurren en los receptores de los mensajes persuasivos es ya presente en el enfoque de McGuire, y alcanza su máxima expresión en la Teoría de la Respuesta Cognitiva. Según la cual, siempre que un receptor recibe un mensaje persuasivo, compara lo que la fuente dice con sus conocimientos, sentimientos y actitudes previas con respecto al tema en cuestión, generando de esta manera unas respuestas cognitivas según Greenwald.

Estos mensajes autogenerados, especialmente su aspecto evaluativo, son los que determinan el resultado final del mensaje persuasivo. Si los pensamientos van en la dirección indicada por el mensaje, la persuasión tendrá lugar; en cambio si van en dirección opuesta, no habrá persuasión, o incluso puede darse un efecto bumerán según Petty y Cacioppo. Los receptores ya no son persuadidos por la fuente o el mensaje, sino más bien por sus propias respuestas ante lo que la fuente y el mensaje dicen.

Para la Teoría de la Respuesta Cognitiva, lo fundamental es determinar qué factores y de qué manera influyen sobre la cantidad de argumentos que el receptor genera a favor o en contra, de la posición mantenida en el mensaje. La cantidad de argumentos generados depende por ejemplo de la distracción, así como de la implicación personal del receptor en el tema.

Este modelo anterior, presuponen que para que un mensaje sea eficaz, el perceptor tiene que implicarse de una manera activa en el procesamiento cognitivo del mensaje. Tiene que atenderlo, entenderlo, comprender las consecuencias que se derivaran de su aceptación, relacionarlo con sus conocimientos previos, etc.

Sin embargo, el Modelo Heurístico sostiene que muchas veces una persona es persuadida, sin que apenas se de cuanta y por consiguiente sin haber escudrinado el contenido del mensaje. Es decir se es persuadido porque se siguen determinadas reglas heurísticas de decisión. La persuasión no es tanto resultado del análisis que realizamos sobre la validez del mensaje sino de alguna señal o característica superficial del mensaje (por ejemplo, la longitud o el número de argumentos que se da), de la fuente que lo emite, (atractivo o experiencia) o de las reacciones de otras personas que reciben el mismo mensaje, según Eagly y Chaiken (en Morales y col., 1994).

Algunos de los heurísticos más utilizados con frecuencia se basan en la experiencia de la fuente "se puede confiar en los expertos"; en la semejanza "a la gente parecida nos gustan cosas parecidas"; en el consenso: "debe ser bueno cuando todo el mundo aplaude"; o en el número y longitud de los argumentos: con tanto que decir, debe tener un sólido conocimiento.

Se establece que es más probable que las reglas heurísticas sean utilizadas en las siguientes situaciones: a) Baja motivación, b) Baja capacidad para comprender el mensaje, c) alta prominencia de la regla heurística: el heurístico "los datos no mientan" es más aplicable en una discusión científica que en la valoración de una película y d) los elementos externos al propio mensaje son muy llamativos, ejemplo una fuente muy llamativa.

Petty y Cacioppo han elaborado un modelo que permite integrar los enfoques anteriores, llamado Modelo de la Probabilidad de Elaboración (Myers, 1995), según el cual cuando recibimos un mensaje, el sujeto puede tanto analizarlo racionalmente como proceder de forma casi automática, guiándose por algún heurístico.

Dos son las formas principales de que dispone el receptor para decidir si acepta o no el mensaje:

1. La primera estrategia, llamada ruta central, se da cuando el receptor intenta realizar una evaluación crítica del mensaje, para lo cual analiza detenidamente los argumentos presentados, evalúa las posibles consecuencias que de ellos se derivan y los pone en relación con sus conocimientos previos sobre el tema. Se trata, por lo tanto, de elaborar de forma sistemática una serie de pensamientos en torno al mensaje.
2. La segunda estrategia, denominada ruta periférica, ocurre cuando la gente no tiene motivación o la capacidad de realizar un proceso tan detenido de evaluación del mensaje. El proceso periférico describe el cambio de actitud que ocurre sin necesidad de mucho pensamiento en torno al contenido del mensaje. En este caso las actitudes se ven más afectadas por elementos externos al propio mensaje, como el atractivo de la fuente o las

**recompensas asociadas con una particular posición actitudinal. Este coincide con el procesamiento heurístico.**

**El cambio de actitud que se produce a través de la ruta o camino central será más duradero, servirá para predecir más la conducta y será más resistente a la persuasión contraria que el cambio de actitud producido a través de la ruta periférica, según el modelo de Petty y Cacioppo. (Ver cuadro 1).**

**Las dos estrategias mencionadas constituyen los dos extremos de un continuo: el continuo de la probabilidad de elaboración.**

Por elaboración se entiende que el receptor se implique en pensamientos relevantes al tema. Cuando la probabilidad de elaboración es muy elevada, el receptor está utilizando la ruta central; cuando es muy baja está utilizando la ruta periférica. En ambos casos se produce persuasión así como a lo largo del continuo. Lo que ocurre es que la naturaleza del proceso persuasivo es diferente en cada caso. Al tratarse de un continuo a medida que aumenta la probabilidad de elaboración, la importancia de las señales periféricas disminuye, y conforme disminuye la probabilidad de elaboración, aumenta la importancia de las señales periféricas.

Asimismo, al concebir las dos rutas en la persuasión como extremos de un continuo, Petty y Cacioppo están reconociendo que, en niveles moderados de probabilidad de elaboración, el proceso de persuasión que tiene lugar probablemente presenta una mezcla compleja de los procesos característicos de cada uno de ellos.

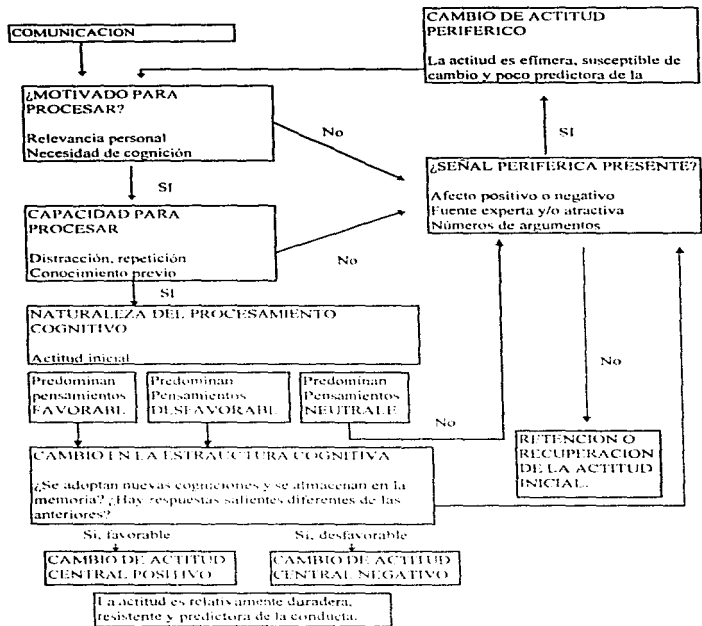
La probabilidad de elaboración depende de dos factores necesarios y simultáneos: la motivación, ya que a mayor elaboración mayor necesidad de tiempo y esfuerzo, y la capacidad. Entre las variables de tipo motivacional que más se han estudiado está la implicación del receptor (o relevancia personal del tema del mensaje). Una persona que se implique en un asunto, escuchará más detenidamente un mensaje, lo analizará y buscará argumentos a favor y en contra, mientras que si no le importa, se implicará menos en el análisis de los contenidos del mensaje.

Por otra parte, algunos de los factores que más influyen en la capacidad del receptor para implicarse en la elaboración de respuestas cognitivas son la distracción (a mayor distracción, menor probabilidad de elaboración) y el conocimiento previo (cuanto mayor sea este conocimiento, mayor será la capacidad para generar pensamientos relevantes al tema). Si el receptor toma la ruta central, pues se encuentra motivado en relación con el contenido del mensaje y tiene capacidad suficiente para entender los argumentos y pensar sobre el tema, entonces el cambio de actitud que se produzca, tanto en magnitud como en dirección, dependerá de los pensamientos que la comunicación genere en el receptor.

En la medida en que el mensaje evoque reacciones mentales no favorables el cambio de actitud será inhibido en la dirección defendida por la fuente, o incluso puede producirse un cambio en sentido opuesto. Siguiendo lo formulado por la teoría de la respuesta cognitiva, puede decirse que la persuasión dependerá tanto de la cantidad de pensamientos en torno al contenido del mensaje como de la favorabilidad de esos pensamientos.

En los mensajes que suscitan pensamientos positivos o favorables, conforme aumenta la elaboración aumenta la persuasión. En cambio, en los mensajes que suscitan pensamientos desfavorables o negativos, conforme aumenta la elaboración se reduce el impacto persuasivo.





Cuadro 1. Modelo de la Probabilidad de Petty y Cacioppo. (Fuente: Morales y col., 1994)

### 2.5.2. ELEMENTOS DE LA PERSUASION.

Los factores que influyen en el proceso de persuasión y en su resultado, a partir del cuadro propuesto por el Programa de Investigación de Yale, son: 1) la fuente o emisor, 2) el mensaje y 3) el receptor o audiencia (Myers, 1995; Morales, 1994; Echebarria, 1991).

### 2.5.2.1. LA FUENTE

El estudio de las características de la fuente reales trata de las personas que han entrado en interacción directa con aquellos que las escuchan, en una situación social generalmente neutral. Así pues, las características de la fuente que pueden influir en los receptores son:

#### *El atractivo de la fuente*

Donde se hace referencia a si quien emite el mensaje es atractivo o no para el auditorio, y si ello influirá o no sobre el mismo. Los primeros estudios al respecto llegaron a la conclusión de que a mayor atractivo de la fuente para los receptores, mayor será el impacto persuasivo del mensaje que emite, es decir, el mensaje que proviene de una fuente por la que se siente simpatía tiene un mayor impacto. La importancia del atractivo depende del tipo de canal a través del que se envía el mensaje siendo relevante solo en situaciones de contacto directo o canales audiovisuales (Cooper y Crowley, 1984. Citado en Echebarria, 1994).

Por otra parte, diversos autores consideran dos niveles en procesamiento de la información. Un primer nivel es el procesamiento automático central, en el cual el sujeto elabora la información de una forma no consciente, y en el que se procesa información periférica y de carácter estético.

Por otra parte existe un segundo nivel de procesamiento que sería el nivel de procesamiento controlado, en el cual el sujeto procesa conscientemente la información, y en el que se procesa la información de carácter semántico; se procesa fundamentalmente el contenido del mensaje. Si se considera estas afirmaciones, se observará que la afirmación sobre el atractivo de la fuente no es del todo cierta, ya que ésta no produce grandes cambios en las creencias del receptor. Estos cambios de producirse, vendrían dados por el procesamiento controlado. Este sólo procesa la información semántica por lo que el atractivo estético de la fuente no es relevante como lo es el contenido del mensaje.

Sin embargo, Morales (1994) menciona que una fuente atractiva puede determinar que se le preste atención al mensaje, mientras que otra menos atractiva no evite que pase inadvertida. En segundo lugar, el atractivo de la fuente puede influir en la fase de aceptación, pues el receptor a través del proceso de identificación, puede desear, pensar o actuar de la misma manera que lo hace la fuente. Y por último, la atractivo de la fuente puede incrementar la credibilidad de la misma, ya que los receptores pueden asociar el atractivo físico a otras características físicas positivas como la honestidad, sinceridad o credibilidad.

A este respecto, se puede decir que los medios de comunicación escritos son más efectivos e influyentes que los medios audiovisuales. En los medios audiovisuales, el contenido mensaje queda escondido, entre las características estéticas del medio, las cuales son básicamente señales periféricas. Mientras que en los medios gráficos-escritos se centran en el contenido del mensaje no distrayendo al sujeto hacia otras características, y por tanto influyendo más en él.

Por otra parte, se ha mencionado también el grado de implicación del receptor en el tema de la comunicación: cuanto mayor sea la implicación personal, mayor será la tendencia a prestarle atención al propio contenido del mensaje, a los argumentos y no a las señales periféricas.

Otras características de la fuente que influyen para que la fuente tenga mayor o menor capacidad persuasiva es el poder de la fuente. El cual designa la capacidad de la fuente para controlar los resultados que el receptor puede obtener, o para administrar recompensas y castigos. Cuando la eficacia de un mensaje persuasivo descansa en la capacidad de poder de la fuente, es probable que se dé un cambio de actitud en el receptor de forma manifiestas o aparente, pero no necesariamente interno.

El poder de una fuente depende de tres factores:

1. De que los receptores crean que la fuente tiene claramente control sobre las recompensas y castigos.
2. De que consideren que la fuente utilizará dicho poder para que la audiencia se conforme a su mensaje.
3. De que prevean que la fuente se enterará de su inconformidad o disconformidad.

Los tres factores han de darse necesariamente para que una fuente sea poderosa.

Otra de las características es la semejanza que presente con el receptor. Los efectos de éste dependen de cómo se considere la semejanza (de actitudes, personalidad, procedencia, etc.). La semejanza actitudinal produce en general una mayor atracción hacia la fuente y el que esto se traduzca en mayor eficacia depende de una serie de factores. Una semejanza deriva de la pertenencia a un mismo grupo o categoría social.

#### *La credibilidad de la fuente.*

A este nivel se han analizado los elementos que influyen en la credibilidad de la fuente como el status que ocupa el emisor, la confianza que inspira y si es una fuente competente. Hovland y sus colaboradores sugirieron que cuanto fuera más creíble una fuente, mayor sería su efecto en el cambio de actitud. Pero realmente ¿que es lo que hace que una fuente sea creíble?

Los resultados de las investigaciones realizadas, han demostrado que la credibilidad de una fuente depende de dos dimensiones básicas: su competencia y su sinceridad.

La dimensión de competencia, se refiere a si el receptor considera que la fuente tiene experiencia y está informada o cualificada sobre lo que dice, en definitiva si esta en situación de conocer la verdad o de saber lo que es correcto.

La competencia con que una fuente es percibida depende a su vez de numerosas características, algunas de las más estudiadas las menciona O'Keefe (citado en Morales y col., 1994):

- La educación, ocupación y experiencia.
- Fluidez en la transmisión del mensaje. Cuando se trata de mensajes verbales a medida que aumenta la presencia en el mensaje de repeticiones, pausas vocalizadas, dificultades de articulación y otros indicios de falta de fluidez, disminuye la competencia con que la fuente es percibida.
- La cita de fuentes que gozan de cierta autoridad o prestigio incrementa la competencia con que es percibida el emisor, aunque este efecto no suele ser muy grande y solo a las fuentes que inicialmente tiene baja credibilidad.

- **La posición defendida por el emisor.** Cuando el mensaje emitido por la fuente viola claramente las expectativas que el receptor tiene (por ejemplo cuando la fuente habla en contra de su propio interés), entonces se incrementa la competencia con que el emisor es percibido y en consecuencia su credibilidad.

La conclusión es: cuando la fuente es percibida como experta (superior en conocimientos, en instrucción, en inteligencia, en éxito profesional), mayor influencia tendrá el mensaje que emita.

La sinceridad de una fuente depende, entre otros factores, de la ausencia de afán de lucro, de su falta de intención persuasora, del atractivo que ejerce sobre el receptor, de que hable en contra de las preferencias de la audiencia y de que lo haga sin saber que está siendo observada. Pero especialmente las fuentes son percibidas como sinceras cuando hablan en contra de su propio interés. (Morales y col., 1994).

La percepción de un intento de manipulación por parte de la fuente disminuye el impacto persuasivo del mensaje. Para explicar el porqué, Brehm, a partir de su teoría de la reactancia, asume que todo sujeto tiende a preservar y defender su libertad. Por lo que cuando un sujeto percibe que se quiere coartar o limitar esta libertad, se produce un esfuerzo por parte del sujeto para preservarla. Cuando un sujeto percibe que se le quiere manipular, se produce un efecto de bumerán hacia el emisor, de manera que el sujeto receptor se reafirma en posturas contrarias a las que pretende inculcarle la fuente. La reactancia se daría únicamente cuando el receptor está previamente en desacuerdo con el emisor, o solo parcialmente de acuerdo. (Van Zanden, en Morales, 1994).

Con lo anteriormente expuesto, se deduce que conforme aumenta la credibilidad de una fuente aumenta la eficacia del mensaje y hay en consecuencia un mayor cambio de actitud, sin embargo, según O'Keefe, la realidad es más compleja ya que en primer lugar, la credibilidad de una fuente no es siempre igual de importante y por lo tanto no tiene el mismo impacto sobre el cambio de actitud. Y segundo lugar, porque el impacto de la credibilidad no va siempre en la misma dirección a mayor credibilidad mayor persuasión. Hay ocasiones en las que una fuente de baja credibilidad produce un mayor cambio de actitud que otra de alta credibilidad.

La importancia relativa que la credibilidad de una fuente tiene sobre la persuasión depende de dos factores. En primer lugar, del grado de implicación que el receptor tenga en el contenido del mensaje, de manera que cuanto menor es la implicación, mayor es la importancia de la credibilidad. (Petty y Cacioppo). Lo cual quiere decir que cuanto más importante es el asunto para el receptor, menos importantes son la competencia y la sinceridad con que la fuente es percibida. Esta aparente contradicción se puede explicar a través del modelo de la probabilidad de elaboración: cuando el tema es de poca relevancia personal, el receptor opta más bien por la ruta periférica. En cambio cuando el mensaje toca un asunto de alta relevancia para quien lo recibe, éste opta más bien por la ruta central, en la cual se esudmirarán más detenidamente los argumentos contenidos en el mensaje, y la importancia de las señales periféricas es menor. En segundo lugar, la importancia del efecto que la credibilidad tiene sobre la persuasión depende de cuánto el receptor conozca quien es el emisor y su grado de credibilidad. En muchas ocasiones este conocimiento, ya existe cuando se recibe el mensaje, y en este caso el efecto de la credibilidad es importante. Pero este efecto desaparece cuando el receptor conoce quien es la fuente después de haber recibido el mensaje.

Por otra parte, no siempre las fuentes de mayor credibilidad son más efectivas. En ocasiones ocurre todo lo contrario. Cuando se trata de un mensaje contra actitudinal (el receptor está, en principio en contra de lo que defiende el mensaje), las fuentes de alta credibilidad son más eficaces que las de baja credibilidad. Cuando se trata de un mensaje pro actitudinal (el receptor está en principio, de acuerdo con lo que se dice en el mensaje) entonces la eficacia es mayor para las fuentes de baja credibilidad. (O'Keefe citado en Morales, 1994)

#### *Estilo lingüístico del emisor.*

Los estilos verbales "poderosos" (sin coletillas), provocan una atribución de mayor credibilidad a la fuente.

#### 2.5.2.2. EL MENSAJE

El mensaje es elemento central del esquema de comunicación: es el medio concebido y fabricado para persuadir. Generalmente verbal, el mensaje habla de algo (el problema o el objeto social), indica cuál es la posición de la fuente respecto a este problema u objeto, posición que más o menos diverge de la del receptor y expone argumentos que pueden variar la posición del receptor respecto a ese problema (Echeburúa, 1991).

Morales, distingue dos tipos de mensajes: racionales y emotivos. Los racionales son los que se presenta evidencia en apoyo de la veracidad de una posición dada, y los mensajes emotivos (llamados apelaciones al miedo) en los cuales se indica simplemente las consecuencias deseables o indeseables que pueden derivarse del mensaje y de su aceptación. El primero es el típico de la retórica clásica y de los grandes oradores.

Mientras que el segundo tipo, hace referencia a la utilización del miedo como elemento o forma de persuasión. Es decir, inducir miedo al receptor para que obedezca y acepte un punto de vista. Los primeros estudios que se analizaron al respecto con Inversim que exista una relación lineal entre la cantidad de miedo y la cantidad de persuasión. Cuanto más miedo induzcamos con ese mensaje mayor persuasión se consigue. Sin embargo, estudios posteriores demostraron que esta relación no es lineal sino curvilínea, donde se considera que a mayor cantidad de miedo había una mayor cantidad de persuasión, pero solo hasta un punto crítico a partir del cual si seguimos aumentando el nivel de miedo bajará la capacidad de persuasión. La comunicación que genere ansiedad o miedo producirá tres tipos de interferencias emocionales: reducción de la atención del mensaje, agresividad hacia el emisor y/o evitación del comunicante (Lamy y Feshbach en Echeburúa, 1991).

Se posee poca evidencia de cuándo es mejor utilizar mensajes racionales o emotivos, ya que las investigaciones recientes más que comparar la eficacia de los mensajes racionales con la de los emotivos, se han dedicado a estudiar la magnitud idónea que ha de tener un mensaje emotivo para que sea eficaz, así como las condiciones que recomiendan su utilización.

La posición más extendida durante muchos años fue que los mensajes emotivos de mayor eficacia eran los de magnitud intermedia. Sin embargo, la posición más admitida en la actualidad es que conforme aumenta la intensidad del miedo suscitado en el receptor, aumenta la eficacia del mensaje persuasivo. (Boster y Mongeau, citado en Morales, 1994). Es decir la eficacia depende del grado de miedo suscitado en el receptor.

Desde las teorías de la motivación de protección basadas en las teorías de las expectativas/valor los llamamientos al miedo serán eficaces en el terreno de las conductas de prevención si incluyen además: información sobre la nocividad del evento, la probabilidad de que ocurra si no se toman medidas preventivas y la eficacia de las estrategias de afrontamiento sugeridas.

#### *Argumentación bilateral frente a la unilateral.*

Por argumentación bilateral se entiende a los discursos en los cuales se presentan tanto las razones a favor de la postura del emisor como las razones que otros sujetos dan para mantener unas posturas alternativas o distintas a la que propone el emisor. La argumentación unilateral consiste en presentar únicamente el punto de vista que mantiene el emisor, en presentar solo las razones del emisor.

La eficacia de las estrategias dependerá de:

- De que el auditorio, posteriormente escuche posturas contrarias a las que mantiene el emisor,
- Del interés e información que tenga el auditorio sobre el tema,
- Del nivel de conocimiento de la audiencia sobre el tema.

En general cuando el auditorio tiene la posibilidad de escuchar otras posturas alternativas a la del emisor después de la exposición de éste, la estrategia que se muestra más eficaz e influyente es la de argumentación bilateral. Es decir, contribuye a que el auditorio establezca elementos críticos para juzgar no solo las argumentaciones, sino también las que escuchará después por parte de otros.

Por otra parte cuando el auditorio únicamente va a ser sometido a la exposición del emisor, en este caso la argumentación unilateral se hace más eficaz.

Si el auditorio tiene interés y posee información sobre el tema la estrategia más eficaz para influir en el auditorio es la utilización de un argumento bilateral; si por el contrario, el auditorio no tiene interés ni información la estrategia más eficaz es la argumentación unilateral.

#### *Ordenamiento de los argumentos.*

Se refiere a como han de ser ordenados los argumentos para que sean más o menos influyentes. ¿Debe la fuente persuasiva hacer referencia, refutando los, a los argumentos contrarios a su posición? ¿O sería mejor que los ignorara?. Se han utilizado dos formas de organizar los argumentos, mediante una ordenación en climax, o mediante una ordenación en anticlimax (Echeburúa, 1991).

Ordenación en climax es aquella en la cual los argumentos más débiles se exponen inicialmente, y progresivamente se van introduciendo argumentos cada vez más sólidos, de forma que los argumentos más consistentes son los que aparecen en último lugar de la exposición.

Ordenación en anticlimax, supone comenzar la exposición con argumentos muy sólidos para acabar con argumentos más débiles.

En términos generales se ha observado que la ordenación en forma de climax es la más útil y eficaz en la opinión del auditorio y esta eficacia es aun mayor cuando la audiencia está familiarizada con el tema del mensaje. Es decir, depende de que las desventajas presentadas y refutadas sean relevantes para los receptores, según O'Keefe (en Morales, 1994). Una de las razones de explicación, es el efecto de contraste, el cual dice que si se empieza una ordenación anticlimax, cada vez que aparece un argumento, este va a ser comparado o contrastado con el primero que se expuso y que era más sólido. Al realizar esta comparación, el nuevo argumento parece superfluo y poco relevante. Así todos los argumentos posteriores al primero son poco relevantes, por lo que el sujeto no se ve muy influenciado ante la escasez de argumentos sólidos. Por el contrario, la exposición en orden climax supone que cada argumento va consolidando los anteriores; cada vez los criterios son más sólidos y la posición del emisor se ve más fortalecida.

Una segunda explicación se basa en dos conceptos: el efecto de referencia versus efecto de primacia. Imaginemos la siguiente situación: se nos da una serie de rasgos de personalidad de un sujeto, por ej. activo, inteligente, transigente y afectivo. Seguidamente se nos pregunta cual es el rasgo o los rasgos que definen a un sujeto, así algunos sujetos se fijaran más en los primeros rasgos mientras que otros lo harán en los últimos. La referencia hace mención a que el último rasgo es el que domina, el que mejor se queda en la cabeza del receptor, y en base al cual interpreta el resto de los rasgos. Por el contrario, el efecto primacia hace referencia a que es el primer rasgo el que domina, el que permanece más claramente en los sujetos, y el que sirve para interpretar los últimos rasgos y dar una impresión general de ese sujeto.

Existe una ventaja a favor de los mensajes unilaterales, cuando se trata de audiencias poco instruidas y de receptores que están inicialmente a favor del contenido del mensaje (Petty y Cacioppo citado en Echebarría, 1991).

Por otra parte, el impacto de la información basada en ejemplos, que describe de forma viva y detallada un acontecimiento es mayor que el de la información basada en porcentajes, promedios y demás estadísticos (Taylor y Thomson, citado en Morales). Así, por ejemplo, el impacto de conocer que una sola persona había contraído el SIDA (Magic Johnson) fue mayor que años de campañas en las que se indicaba que miles de norteamericanos (niños, adultos, homosexuales y heterosexuales) estaban infectados por el virus.

#### *Explicación o no de las conclusiones.*

Hace referencia a la cuestión de si es mejor que el emisor de una serie de argumentos y dejar que al final los sujetos establezcan sus propias conclusiones, o bien que al final de la exposición el mismo exponga las conclusiones.

Hoyland y sus colaboradores pensaban que la exposición clara de la conclusión incrementaría la comprensión y la retención del mensaje, pero que si los receptores podían extraer por ellos mismos la conclusión, entonces se verían incrementados los procesos de retención y aceptación. Sin embargo se ha observado que la elección de una u otra opción depende de tres factores:

- De la complejidad del mensaje. Con mensajes muy complejos, parece más útil proceder con una explicación o exposición final de las conclusiones. La razón es que con mensajes más complejos, los sujetos pueden perderse y sacar conclusiones erróneas o, al menos formarse una idea confusa de lo expuesto, por ello es oportuno exponer un resumen al final.

- Y el efecto de reactivancia. A veces la explicación o exposición de las conclusiones puede inducir a que los sujetos del auditorio perciban un intento manipulador de sus opiniones por parte del emisor, mientras que sino se explican esas conclusiones y dejamos que el auditorio llegue por sí mismo a ellas, ese efecto de reactivancia se ve disminuido.
- De la motivación del receptor, ya que en caso de audiencias poco interesadas o motivadas por el tema de la comunicación, dejar la conclusión implícita puede ser perjudicial para la eficacia persuasiva.

#### *Repetición.*

Se refiere a si es más útil repetir un mensaje o no. Ello va a depender de la complejidad del mensaje que se emite. Con mensajes muy complejos, generalmente, se requiere un mayor esfuerzo cognitivo para su procesamiento y es estos casos la repetición podría ser acertada y útil. La repetición de mensajes complejos haría que el receptor mantuviera por más tiempo esos mensajes en la memoria a corto plazo, con lo cual podría procesar mejor esa información.

Por otra parte cuando los mensajes son sencillos, la repetición de los mismos sería contraproducente, porque producirían saturación.

#### 2.5.2.3. EL RECEPTOR

El receptor es simultáneamente el blanco al que apuntan tanto la fuente como al mensaje, es el operador que procesa la información proporcionada por la situación, la fuente y el mensaje.

#### *Discrepancia entre los puntos de vista del emisor y receptor.*

En un principio la conclusión era que a menor discrepancia entre ambos mayor era eficacia del mensaje. Pero estas conclusiones fueron pronto rebatidas y cuestionadas. Así por ejemplo, Jones y Gerard (en Echebarria, 1991) plantean la interacción entre la discrepancia por un lado y la credibilidad de la fuente por otro. Cuando esta última es alta, el mayor cambio de actitudes se produciría cuando mayor sea la discrepancia, siendo lo inverso con fuentes de baja credibilidad. Complicando aún más las cosas, Mugny (op. cit.) ha señalado que las posiciones muy discrepantes provocan rechazo a nivel público, pero conducen a cambios de actitudes latentes. Podemos pensar que la influencia de la discrepancia habría que considerarla la interacción conjunta de tres factores:

- ⇒ la discrepancia en cuanto tal,
- ⇒ la implicación o importancia del tema para el receptor, y
- ⇒ la pericia percibida en el emisor.

La mayor influencia se va a dar cuando de un mensaje sobre el receptor se va a dar cuando la discrepancia entre el emisor y el receptor sea alta, que el tema sea de mucha importancia para el receptor, y que el receptor perciba al emisor como altamente experto en el tema que se aborda.

Por otra parte, se va a dar una baja influencia y por consiguiente no habrá un gran cambio cuando, existe una alta discrepancia entre el emisor y el receptor, una percepción del tema



como muy interesante, pero una baja consideración de la pericia o baja credibilidad del receptor.

#### *Autoestima del receptor.*

La autoestima ha sido estudiada en sus relaciones con las situaciones de persuasión. Uno de los primeros trabajos pioneros en este tipo de investigación fueron los de Hovland y Janis, quienes llegaron a la conclusión de que los sujetos con una estima débil, cambian más que los sujetos con una estima fuerte, ya que al tener menos confianza en su opinión de los demás para tener una buena respuesta, es decir, la relación sería lineal e inversa. Pero trabajos posteriores, como el de Cox y Bauer, han demostrado que el problema es mucho más complejo. Estos descubrieron que los sujetos de autoestima media eran los que más cambiaban, mientras que los sujetos con alta y baja autoestima serían los que menos influencia afectan.

#### *Distraccion*

Se refiere a la introducción de elementos distractores (música, luces, etc.,) para aumentar la influencia del mensaje en el auditorio.

La utilización de esta estrategia, es decir la utilización de los elementos distractores puede ser eficaz dependiendo de si el auditorio, previamente tiene una posición favorable o desfavorable respecto a la posición o argumentación que mantiene el emisor, ya que cuando el auditorio está previamente posicionado en contra de la argumentación o posición del emisor, en esta situación la distracción podría ser un medio eficaz para conseguir mayor persuasión o, al menos para evitar un mayor posicionamiento en contra del auditorio respecto al emisor (Morales, 1994).

Los autores que sostienen este punto, arguyen que lo que normalmente hace un sujeto cuando está escuchando es buscar internamente unos argumentos que confirmen lo que está escuchando o bien unos contra argumentos para rebatir la posición que mantiene el emisor. De esta manera si introducimos una distracción, lo que estaremos consiguiendo es cortocircuitar esos procesos de contra argumentación, con lo cual estaremos evitando que el receptor adopte una posición defensiva frente al emisor. En cambio, cuando el auditorio no tiene una posición diferente sobre el tema que se va a tratar, o la posición de este es parecida a la mantenida por el emisor, en estas situaciones los efectos de la distracción serían contraproducentes.

#### *Experiencia*

Esta variable hace referencia a si el receptor ha leído previamente información sobre el tema o si éste ya ha formado parte de su experiencia. En general se ha encontrado que cuando el receptor ha tenido experiencia previa es menos susceptible de influencia. Las actitudes adquiridas por experiencia directa son más sólidas y estables y por tanto, más difíciles de ser modificadas.

#### *Número de receptores y emisores.*

Se ha encontrado que cuanto menor sea el número de receptores, estos ponen o invierten un mayor esfuerzo cognitivo para procesar la información, y por tanto, es más probable que

haya un cambio de actitudes, es decir, es más probable que esa información ejerza mayor persuasión.

Por otra parte, y en cuanto al número de emisores, se ha encontrado que cuanto mayor es el número de éstos, los receptores hacen un menor esfuerzo por procesar todas las informaciones, con lo cual sucede lo contrario de antes: una menor influencia o persuasión en las actitudes.

## 2.6. MEDICION DE ACTITUDES.

Procedimientos en la Medición de las Actitudes.

Resulta obvio que el concepto abstracto de la actitud no puede ser medido directamente. Por tanto, es necesario encontrar los indicadores adecuados de una actitud. La mayor parte de los métodos de medida de la actitud, se basan en el supuesto de que las actitudes pueden ser evaluadas por medio de las opiniones o creencias de las personas acerca de los objetos de actitud (Morales,1994). Otros métodos intentan apreciar el carácter evaluativo de una actitud más directamente. Casi todos los métodos están basados en la conceptualización unidimensional de las actitudes. A efectos de una clasificación posterior se pueden diferenciar métodos de medida directos e indirectos. Con los primeros se pregunta directamente al sujeto sobre sus actitudes u opiniones, es decir, los sujetos tienen que dar alguna clase de autodescripciones. Todas las aproximaciones clásicas a la medición de la actitud (Técnica de Thurstone, de Likert, de Guttman de Edwards y Kilpartik, Diferencial Semántico, etc.) Por otra parte, con los métodos indirectos se intenta medir las actitudes sin que la persona que sostiene esa actitud sea consciente del procedimiento de medida. La ventaja de estas últimas técnicas radica en que son menos susceptibles a la deseabilidad social o a los motivos autoperceptuales.

Los primeros procedimientos en desarrollarse fueron los basados en procedimientos escalares, los cuales comenzaron a partir de los trabajos de Thurstone sobre las actitudes religiosas (Summers, 1976).

Desde sus inicios, la investigación sobre la métrica de las actitudes se ha centrado en el elemento cognoscitivo, y por lo tanto en la determinación de la posibilidad de medir la actitud a partir de las opiniones de los sujetos.

### 2.6.1. PROCEDIMIENTOS ESCALAR DE THURSTONE (O METODO DE ESTIMACIONES SUMATORIAS).

La escala creada por Thurstone pertenece a las de tipo experimental, denominada así porque los valores que se asignan a cada uno de los ítems de la misma son asignados por un grupo de sujetos que actúan en su calidad de expertos, por lo que dichas calificaciones son independientes de las posibles muestras de sujetos a los que se les pueda aplicar la escala. Se pueden distinguir dos fases importantes. Primero, la fase denominada de jueces en donde se crea la escala en su totalidad, mientras que la segunda fase se denomina de aplicación práctica, se determina la puntuación de un grupo o de los sujetos de dicho grupo dentro de la variable de actitud que se desea medir.

Si bien esta escala sirve para medir cualquier tipo de actitud, es imprescindible la unidimensionalidad, ya que las técnicas estadísticas que se emplean para comprobar si la escala es adecuada no son válidas para el supuesto de que existan varios aspectos diferentes a medir.

Los supuestos fundamentales de los que parte Thurstone son dos:

-La ley del juicio comparativo, que implica que cuando se produce un número de valoraciones repetidas sobre una misma pregunta o estímulo, las variaciones que se producen se distribuyen de acuerdo con la curva normal. Si esto es así, al conocer la distribución de las opiniones, (lo que es posible aplicando un estadístico de tendencia central y otro de dispersión), se puede crear un continuo psicológico de dichas opiniones, de forma que es posible situar a cada sujeto en dicho continuo, según el grado de atributo que posea.

Las implicaciones de la ley del juicio comparativo son tres:

-Cada estímulo dará lugar a un proceso discriminante, expresando un valor en el continuo según el atributo considerado.

-Dadas las variaciones intraindividuales, será necesario aplicar cada estímulo más de una vez para que sea posible llegar a una distribución de tipo normal.

-La discriminación de los estímulos se puede determinar, como se ha comentado mediante un estadístico de tendencia central y otro de desviación. Como estadístico de tendencia central Thurstone elige la mediana (es decir el percentil 50), mientras que como estadístico de dispersión elige la distancia intercuartil (es decir,  $P25 - P75$ ).

-El establecimiento de intervalos aparentemente iguales, dadas las características anteriores de la distribución, será posible crear una escala de intervalos en la que cada ítem esté escalonado con respecto a los demás, de forma que se consigan unos intervalos que representen puntos concretos del continuo psicológico subyacente. Se trata de dividir el eje de abscisas de la distribución en puntos que expresen grados de la actitud de acuerdo con la distribución normal.

Thurstone dividió inicialmente dicho continuo en once puntos representando el primero de ellos el extremo más favorable hacia la actitud que se desea medir, el punto seis el nivel medio, y el último de los puntos la actitud más en contra (o viceversa), sin embargo lo normal es utilizar un número inferior de los puntos, nunca inferior a cinco, y siempre impar, de forma que exista una posición totalmente intermedia.

Los pasos necesarios para construir una escala bajo el procedimiento de Thurstone, descritos en Métodos y técnicas de investigación (Díaz, 1992), son:

*Se preparan los ítems iniciales.*

Se especifica la variable de actitud que se va a medir y se delimita la medida a través de un continuo que va desde aspectos muy positivos o muy negativos, incluyendo actitudes neutrales e indiferentes. Posteriormente se obtienen entre 100 y 150 enunciados o ítems, todos ellos relacionados con la actitud que deseamos medir, va sea solicitándoles a varios grupos de personas que escriban sus opiniones sobre el asunto en cuestión, escogerlos de

escalas anteriores relacionadas con el tema, de teorías, de la propia lógica, etc. Se editan los enunciados en una lista y tomando en cuenta que todos éstos cubran lo mejor posible todas las gradaciones desde un extremo a otro de la escala. La amplitud total de actitudes debe cubrirse en toda su extensión.

Dichos enunciados deben ser tales que puedan aceptarse o rechazarse por un hipotético sujeto conforme a la concordancia o discrepancia con su actitud, por lo que para su redacción se deben evitar las proposiciones que contengan más de dos argumentaciones (es decir deben ser simples), deben expresar la actitud actual (es decir no la del pasado), deben ser entendibles por muchos grupos sociales (no poseer un lenguaje o jerga específico de algún subgrupo, lo cual hace aplicables los ítems a un grupo restringido de sujetos), debe pensarse que no coincidan en su aceptación o rechazo conjuntamente dos individuos con actitudes extremas y diferentes; se debe huir de los adverbios de cantidad y de expresiones extremas (nunca, todo, siempre, etc.) y se deben evitar las negaciones, sobre todo las dobles negaciones, así como evitar conceptos relacionados y confusos que no permiten la claridad del enunciado, a demás de que los ítems deben prever que su aceptación o rechazo indique algo con respecto a la actitud del sujeto acerca del asunto en cuestión, es decir, dirigirse a la variable a medir.

#### *Prueba de jueces.*

Una vez pensados los ítems, se realiza la prueba de jueces. Para lo cual, cada uno de los ítems se imprimen en tarjetas y se solicita a un conjunto de personas (200 a 300) que actúaran de manera objetiva (sin tener en cuenta su propia opinión) que expresen en que punto de un continuo se situaría un ítem. Para ellos, cada juez hace once montones (uno para cada punto del continuo), indicándoles que los que incluyan en el primer monton serán los que más expresen una actitud en pro del aspecto concreto a medir, y así hasta situar en el último monton los que expresen la actitud más en contra. La tarea consiste esencialmente en clasificar las tarjetas en 11 grupos de manera que parezcan estar igualmente espaciadas o graduadas.

#### *Construcción de una matriz.*

Se construye una matriz, en la que las filas son cada una de las valoraciones de los jueces para cada ítem, y las columnas son los ítems iniciales (de 100 a 150 ítems evaluados). En esta matriz, cada columna comprende las valoraciones de todos los jueces ante cada ítem.

#### *Determinación del valor escalar de cada ítem.*

Para ello, se calcula operativamente la mediana de cada ítem, es decir, la mediana de cada columna de la matriz. Así, disponemos de un estadístico de tendencia central para cada ítem, "...ya que el valor escalar de la aseveración es el valor por debajo del cual fue colocada justamente por la mitad de los lectores." (Summers, 1976), es decir se selecciona de manera que la mitad de los lectores se ubiquen en el extremo más positivo y la otra mitad en el extremo más negativo.

#### *Determinación de la dispersión discriminante de cada ítem.*

Para ello, operativamente se calcula la distancia intercuartil, es decir, la diferencia entre el tercer cuartil (o percentil 75) y el primer cuartil (o percentil 25). De esta manera se obtiene un índice de ambigüedad o de dispersión de cada ítem (es decir, se calcula también para cada columna de la matriz).

*Determinación de la validez de cada ítem de acuerdo a su dispersión.*

Para ello, solo nos quedamos con aquellos ítems que no sean muy dispersos. El criterio habitual es que no superen el valor de dos en la dispersión discriminante; los que lo superen se eliminan.

*Determinación del número de ítems en la escala definitiva.*

Se piensa el número de ítems que se desea que posea la escala definitiva (de 20 a 30), y se divide el espacio del continuo entre el número de ítems. Así, si deseamos por ejemplo 20 ítems, y el continuo es de 1 a 11, los extremos del continuo siempre están comprendidos entre media unidad por debajo del primer punto central (es decir, 0,5 en este caso) y media unidad por encima del último punto central (en este caso, 11,5). Por tanto, nuestro continuo implica una longitud de  $11,5 - 0,5 = 11$ . Al desear 20 ítems la división  $11/20 = 0,55$ ; es decir, dividimos el continuo cada 0,55 unidades. De esta forma, el primer intervalo será desde el límite inferior (0,5) hasta 1,05; el segundo, desde 1,05 hasta 1,60; y así hasta el comprendido entre 10,95 y 11,50.

*Elección de un ítem.*

Una vez dividido el continuo, debemos elegir solo un ítem para representar cada uno de sus 20 intervalos. De los que posean un valor escalar dentro de cada intervalo, se elegirá aquel que se aproxime más al punto central del mismo. Así para el primer intervalo, de todos los ítems cuyo valor escalar este entre 0,5 y 1,05, se elegirá al que se aproxime más a 0,77.

*Aplicación de los ítems a un grupo de sujetos.*

Seleccionados ya los ítems definitivos, con el ejemplo 20) se aplican los mismos, una vez balanceados al azar, a un grupo de sujetos en el que nos interese medir la actitud, dándoles instrucciones para que respondan ante cada enunciado si están de acuerdo o en desacuerdo. La puntuación de cada sujeto en la escala será la suma de los valores escalares de los ítems con los que está de acuerdo; la puntuación del grupo será la media de la puntuación de cada sujeto.

El procedimiento de Thurstone es laborioso, pero asegura la fiabilidad al poseer la citada prueba de jueces. Examinaremos a continuación el procedimiento de Likert, más rápido en la construcción de escalas.

## 2.6.2. PROCEDIMIENTO DE LIKERT (O METODO DE ESTIMACIONES SUMATORIAS)

La propuesta de Likert pretende ser una alternativa al procedimiento de Thurstone, en cuanto que sin perder fiabilidad trata de encontrar una mayor sencillez. Se trata de emplear otro método de calificación denominado como de las estimaciones sumadas (o de las tasaciones sumadas -método de 1,2,3,4 y 5-).

La medida y la construcción se centran en todo momento en los sujetos, y no en otros colectivos (como sería el caso de los jueces). Así, los mismos sujetos que expresan su actitud concreta son los que sirven para la construcción de la escala. Por otro lado, parte del supuesto de que ante cada reactivo un sujeto puede expresar su actitud, siempre que el reactivo sea extremo (muy a favor o muy en contra) y que dicho sujeto posea una escala para guardar su respuesta (desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo). Así, la técnica mide indirectamente las actitudes al calcular el alcance en el cual alguien sostiene creencias positivas o negativas acerca del objeto. Este método, se ha mantenido como uno de los métodos más aceptados.

Para la construcción de la escala se siguen los siguientes pasos, (Díaz, 1992.):

#### *Preparación*

Se preparan los ítems iniciales. Para ello no son precisos tantos enunciados como en el caso del procedimiento Thurstone, sino que basta con pensar de 2 a 3 veces más enunciados de los que deseamos que tenga la escala final. Se debe tener en cuenta que los enunciados sean expresión del comportamiento deseado (anhelos o disposiciones voluntarias que permitan un juicio de valor y no sus opiniones con respecto a situaciones de hecho), que sean claros, concisos y directos, que la respuesta modal correspondiera al punto medio de la escala de respuestas, que sean unidimensionales, que sean contestables desde una escala de muy de acuerdo a muy en desacuerdo, y que la mitad expresen aspectos muy a favor de la actitud que se pretende medir, mientras que la otra mitad expresarían aspectos muy en contra.

#### *Balancedo y asignación de la escala de respuesta.*

A continuación se balancean los ítems, se les añade la escala de respuesta (que suele ir desde muy de acuerdo a muy en desacuerdo, a veces con punto intermedio, o si el tema es delicado puede que los sujetos traten de no comprometerse, sin punto intermedio).

Se asigna a las respuestas valores del 1 al 5, con una alta puntuación reflejando desacuerdo con las declaraciones favorables o desacuerdo con las declaraciones desfavorables. (Así, los puntos favorables y desfavorables son valuados en direcciones diferentes; es decir 1,2,3,4,5 y 5,4,3,2 y 1. El extremo 1 se asignará siempre al extremo negativo de la escala y el extremo 5 al positivo. Se enumeran por ejemplo, muy de acuerdo equivale a 1, bastante de acuerdo a 2, etc.

#### *Aplicación de la escala de respuesta.*

Se aplica la escala a una muestra de sujetos, pidiéndoles su opinión ante los ítems, y con sus respuestas construimos una matriz, en la que en las filas tenemos a cada sujeto, y en las columnas los ítems. Cada casilla posee un número, que es la gradación de la opinión de cada sujeto al ítem, tal como lo determinamos con anterioridad.

#### *Cambio de valores.*

Cambiamos para los ítems que estaban expresando una actitud negativa sus evaluaciones. Así, si el ítem 3 expresaba un aspecto en contra, y la escala de respuestas iba desde 1 (muy de acuerdo) hasta 7 (muy en desacuerdo), realizamos los siguientes cambios en la columna número 3: el valor 7 cambia por su simétrico 1; el 6, por su simétrico el 2; el 3 por su simétrico el 4; y así sucesivamente, hasta cambiar el 7 por su simétrico el 1. A continuación, hallamos la suma de puntuaciones (ya todas en positivo de cada sujeto ante los ítems que se le han presentado (es decir, hallamos el sumatorio de cada fila de la matriz.). De tal forma que una puntuación alta total refleja sobre todo actitudes favorables sobre el problema y una puntuación baja total refleja sobre todo actitudes desfavorables hacia el problema.

#### *Mediana*

Se halla la mediana de cada una de las columnas de la matriz, es decir, de cada uno de los ítems.

#### *Eliminación de los sujetos con puntuaciones en la escala intermedia.*

Para ello, y examinando el sumatorio de cada fila de la matriz, nos quedamos solo con el 25 por ciento de sujetos que más puntúan, y el 25 por ciento que menos puntúan. Los que más puntúan reciben el nombre de grupo alto, y los otros de grupo bajo.

#### *Comprobación y admisión o desestimación del ítem.*

Comprobamos si cada ítem es válido para la escala o no. Para ello, construimos una matriz de doble entrada para cada ítem: en las filas se establece cuantas puntuaciones obtenidas se han situado por encima o por debajo del valor de la mediana. En las columnas, si el sujeto es del grupo alto o bajo. En cada casilla tendremos la frecuencia de cada posibilidad. Se aplica alguna técnica que permita comprobar si el ítem discrimina ej. Test de la mediana, o la prueba F de Fisher, o "Chi" cuadrado. El resultado del estadístico empírico obtenido, se contrasta con el estadístico "Chi" cuadrado para el nivel de confianza elegido y con un grado de libertad. Si el estadístico empírico supera al crítico, se admite el ítem; por el contrario, si el estadístico empírico no supera al crítico, el ítem se desestima.

	Grupo Alto	Grupo Bajo
Puntuaciones >Mediana		
Puntuaciones <Mediana		

#### *Selección y determinación.*

Tras la comprobación del poder discriminante de cada ítem, seleccionamos tantos como deseáramos que tuvieran la escala, de forma que la mitad expresen lo negativo de la actitud y la otra mitad lo positivo. Para ello, elegimos, bajo el supuesto de que deseáramos obtener 20 ítems, los 10 ítems válidos de formulación positiva cuyos valores del estadístico empírico hayan sido más elevados; y los 10 ítems válidos de formulación negativa, cuyos valores del estadístico empírico sean también más elevados.

#### *Balanceado y aplicación.*

Determinados los ítems que van a componer la escala, se balancean adecuadamente y se pueden aplicar a las muestras pertinentes. La puntuación de cada sujeto en la escala es la suma de cada alternativa de respuesta que elija para cada ítem, cambiando a sus puntuaciones simétricas los ítems negativos. La puntuación del grupo será la media de las puntuaciones de sus sujetos.

### 2.6.3. PROCEDIMIENTO ESCALAR DE GUTTMAN.

El procedimiento creado por Guttman (en Summers, 1976), recibe el nombre de Análisis Escalogramático, y no consiste en un sistema de creación de escalas, sino que es un requisito adicional que puede comprobarse sobre escalas ya creadas mediante cualquiera de las dos técnicas anteriores.

La noción básica de la escala de Guttman o acumulativa, es que entre los reactivos que forman la escala existe una relación interna tal que una persona que ratifica o concuerda con un reactivo que ocupa una posición escalar dada, ratificará todos los reactivos que estén

#### ***Comprobación y admisión o desestimación del ítem.***

Comprobamos si cada ítem es válido para la escala o no. Para ello, construimos una matriz de doble entrada para cada ítem: en las filas se establece cuántas puntuaciones obtenidas se han situado por encima o por debajo del valor de la mediana. En las columnas, si el sujeto es del grupo alto o bajo. En cada casilla tendremos la frecuencia de cada posibilidad. Se aplica alguna técnica que permita comprobar si el ítem discrimina ej. Test de la mediana, o la prueba  $F$  de Fisher, o "Chi" cuadrado. El resultado del estadístico empírico obtenido, se contrasta con el estadístico "Chi" cuadrado para el nivel de confianza elegido y con un grado de libertad. Si el estadístico empírico supera al crítico, se admite el ítem; por el contrario, si el estadístico empírico no supera al crítico, el ítem se desestima.

	Grupo Alto	Grupo Bajo
Puntuaciones > Mediana		
Puntuaciones < Mediana		

#### ***Selección y determinación.***

Tras la comprobación del poder discriminante de cada ítem, seleccionamos tantos como deseáramos que tuvieran la escala, de forma que la mitad expresen lo negativo de la actitud y la otra mitad lo positivo. Para ello, elegimos, bajo el supuesto de que deseáramos obtener 20 ítems, los 10 ítems válidos de formulación positiva cuyos valores del estadístico empírico hayan sido más elevados; y los 10 ítems válidos de formulación negativa, cuyos valores del estadístico empírico sean también más elevados.

#### ***Balanceado y aplicación.***

Determinados los ítems que van a componer la escala, se balancean adecuadamente y se pueden aplicar a las muestras pertinentes. La puntuación de cada sujeto en la escala es la suma de cada alternativa de respuesta que elija para cada ítem, cambiando a sus puntuaciones simétricas los ítems negativos. La puntuación del grupo sería la media de las puntuaciones de sus sujetos.

### **2.6.3. PROCEDIMIENTO ESCALAR DE GUTTMAN.**

El procedimiento creado por Guttman (en Summers, 1976), recibe el nombre de Análisis Escalogramático, y no consiste en un sistema de creación de escalas, sino que es un requisito adicional que puede comprobarse sobre escalas ya creadas mediante cualquiera de las dos técnicas anteriores.

La noción básica de la escala de Guttman o acumulativa, es que entre los reactivos que forman la escala existe una relación interna tal que una persona que ratifica o concuerda con un reactivo que ocupa una posición escalar dada, ratificará todos los reactivos que estén



por debajo de ella en la escala. Si se sabe que una persona ratificó 3 reactivos de una escala compuesta de 4, se sabe también cuáles fueron los reactivos que ella ratificó. Por otra parte, todos los sujetos que ratifiquen sólo 3 reactivos, ratificarán los mismos tres. De esta forma, es posible ordenar a los individuos en categorías o posiciones relativas definidas por las posiciones de los reactivos ratificados. Es cierto empero que estas cualidades de la escala se deterioran a medida que disminuye la consistencia interna.

Los pasos que se siguen para la determinación de si una escala está escalogramada dependen de si dicho instrumento inicial ha sido elaborado mediante la técnica de Thurstone o mediante la técnica de Likert.

Pasos a seguir bajo el supuesto de la técnica de Thurstone (Díaz, 1992):

- Preparación de la matriz de respuestas de los sujetos (no de los jueces) ante los ítems definitivos; para ello, se disponen en las filas los sujetos, y en las columnas cada uno de los ítems. Dentro de cada casilla, se especificara con el valor 1 la contestación "de acuerdo", y con el valor 0 la contestación "en desacuerdo".

- Se halla los sumatorios marginales de la matriz, de forma que se obtienen los sumatorios por sujeto y por ítems. A continuación, se cambian de orden las filas, de forma que aquellas que los sumatorios son mas elevados ocupen las primeras posiciones, y se vayan disminuyendo los valores por filas de forma que la última de ellas sea la que ha obtenido un sumatorio mas bajo. Despues se cambian de orden las columnas, poniendo en primera posición la columna cuyo sumatorio sea mas bajo, y así hasta llegar a la última columna, que debe ser el que posee el sumatorio mas elevado. Esta operación se puede realizar tantas veces como sea necesario, hasta que obtengamos la misma configuración a pesar de que sigan cambiando algunas filas o algunas columnas.

-Se construye el escalograma, que es una división entre los valores 1 de la matriz y los valores 0, de manera que no es posible avanzar en horizontal mas de un ítem, y que la configuración resultante debe ser similar a la diagonal principal de la matriz. Lógicamente, será bastante difícil conseguir que el escalograma divida adecuadamente los unos y los ceros. Los valores cero que existan en la zona de los unos se consideraran errores, lo mismo que los valores uno que existan en la zona de los ceros.

Se calcula el índice de reproductividad, cuya fórmula es la siguiente:

$$R = \frac{E}{Q \times S}$$

En donde:

E= Número total de errores

Q= Número de ítems de la escala

S= Número de sujetos.

Si el índice de reproductividad es mayor o igual a 0,90, la escala es válida; sin embargo, si no alcanza al menos dicho valor, la escala no es válida.

La aplicación de la técnica del escalograma a las escalas de tipo Likert recibe el nombre de Técnica Cornell, y sigue una serie de pasos que implican el mismo precedimiento que ya ha sido detallado, pero para cada uno de los ítems, con lo que la técnica permite decidir si un

item en concreto debe pertenecer a la escala o no, a diferencia de la aplicación de Guttman a las escalas de tipo Thurstone donde se acepta o se rechaza la escala en su conjunto.

La Técnica Cornell para el análisis de escalas de intensidad, según Summers (1976) es:

1. Se comienza definiendo el universo de contenido que se va a estudiar (esto es definir el contenido general de las preguntas que se van a formular)
2. Se define la población de individuos
3. Se determina el muestreo aleatorio de personas y del universo de contenido
4. Las personas dan respuesta a los reactivos.
5. Una vez analizadas las respuestas a cada reactivo, se debe probar que el universo entero de reactivos forma una escala con respecto a la población de individuos (factibilidad de la escala). Se dice que el universo es mensurable por escala con respecto a la población si es posible ordenar a las personas de mayor o menor, de manera que a partir del rango de una persona solamente podamos reproducir su respuesta a cada uno de los reactivos de un modo sencillo.

Nota. Las diferentes técnicas de análisis de escalograma son procedimientos para encontrar el orden jerárquico de las personas que reproducirán mejor las respuestas de éstas a cada uno de los reactivos.

#### 2.6.4. PROCEDIMIENTO ESCALAR DE EDWARDS Y KILPATRICK

Este es un procedimiento alternativo a las propuestas de Likert y Thurstone, en cuanto que une ambos procedimientos, y recoge también por último la comprobación del escalograma de Guttman. En forma general, los pasos que se siguen son los siguientes:

- ⇒ Prueba de jueces, al igual que con el procedimiento de Thurstone, y determinación de qué ítems son válidos, según se ha comentado para dicho proceso.
- ⇒ Los ítems seleccionados según el procedimiento anterior reciben un formato de respuesta tipo Likert, y se comprueba su validez según la Técnica Likert ya comentada.
- ⇒ Se seleccionan los ítems más válidos según su puntuación mediante la técnica estadística del coeficiente "phi", en lugar de hacerlo mediante otras técnicas ya comentadas al explicar el procedimiento de Likert.
- ⇒ A los ítems resultantes se les aplica la técnica Cornell (es decir, la técnica del escalograma de Guttman para escalas de tipo Likert).

#### 2.6.2. PROCEDIMIENTOS MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE ADJETIVOS

A pesar de la importancia que han tenido las técnicas escalares, estas no han sido las únicas, también se han medido las actitudes mediante técnicas de adjetivos como las siguientes:

##### 2.6.2.1. LA TÉCNICA DEL DIFERENCIAL SEMÁNTICO

El diferencial semántico es una técnica desarrollada y creada por Charles E. Osgood y col., que permite medir las reacciones de las personas a palabras y conceptos estímulos, en términos de estimaciones sobre escalas bipolares por adjetivos antónimos (Heis, 1970 citado en Summers, 1976).

Un ejemplo de escala DS (Diferencial Semántico) es:

Bueno  $\frac{3}{\quad}$   $\frac{2}{\quad}$   $\frac{1}{\quad}$   $\frac{0}{\quad}$   $\frac{1}{\quad}$   $\frac{2}{\quad}$   $\frac{3}{\quad}$  Malo

Generalmente, la posición marcada con 0 se denomina "neutral"; las posiciones de 1 se denominan "ligeramente"; las posiciones de 2 "bastante"; y las posiciones de 3 "extremadamente". Una escala como esta mide la dirección de una reacción (por ejemplo entre bueno y malo) y también la intensidad (desde ligera a extrema).

Las estimaciones de cada objeto se correlacionan y analizan factorialmente para determinar las dimensiones del significado. Numerosas repeticiones de este procedimiento han contribuido a demostrar la estabilidad de las tres dimensiones siguientes: la evaluativa, la de potencia y la de actividad. Los investigadores asumieron, siguiendo un concepto unidimensional de la actitud que, los pares de adjetivos que mostraban altos pesos en el factor evaluativo (altas correlaciones con el factor) eran apropiados para describir la actitud de una persona hacia el objeto en cuestión.

Estos tres factores forman la estructura EPA, y según Osgood todo concepto a evaluar posee una saturación en cada uno de los tres, si bien algunos conceptos se saturan más en unos factores que en otros. Sin embargo, en la actualidad, se tiende a emplear la técnica simplemente tomando en cuenta la dimensión evaluativa por las semejanzas que presenta su utilización con respecto a las escalas psicométricas como fue propuesto por Osgood, pero sin respetar la diferenciación de los tres factores (Díaz y Salas, 1975).

Cada uno de los factores puede medir una parte de la actitud, y para ello existen pares de adjetivos antónimos que son más adecuados para un factor que para los otros. Así, algunos de los adjetivos idóneos para la dimensión de evaluación son: bonito/feo, bueno/malo, sano/enfermo, etc. Por su parte, algunos de los adjetivos más adecuados para la dimensión de potencia son: grande/pequeño, poderoso/impotente, fuerte/débil, etc. Y por último, algunos adjetivos que representan el polo de la Actividad son: rápido/lento, vivo/muerto, ruidoso/quieto, etc.

La determinación de que pares de adjetivos son los más idóneos en nuestra lengua se puede encontrar en el diferencial semántico de Díaz G. y Salas M. (1975). En general, el problema que plantea el diferencial semántico, es que mientras que el factor evaluación es psicométricamente importante, y se encuentra que su proporción de varianza es elevada, no ocurre lo mismo con otros, y sobre todo con el de Actividad, de esta manera, el factor que se puede medir mediante las técnicas escalares, lo que ciertamente empaña un poco la utilidad del procedimiento de Osgood.

#### Metodología

En lo referente para elaborar una escala de Diferencial Semántico, los requisitos metodológicos que deben cumplirse según Díaz y Salas (1975), son: a) selección de escalas, b) procedimiento de recolección de datos, y presentación del instrumento, y c) tratamiento y análisis estadístico de los datos.

#### A. Selección de escalas

Se dispone de un número grande de escalas tratadas factorialmente para el idioma español (estudio realizado en México: Distrito Federal y Merida, Díaz y Salas, 1975.), por lo que la pregunta principal en la elaboración de un DS se refiere a cuáles de ellas deben usarse. Dos

critérios básicos intervienen en la selección de escalas según Heise; adecuación y composición factorial.

#### *Adecuación escalar.*

Los sujetos encuentran que es más fácil usar escalas que se relacionen significativamente con los conceptos que se juzgan y que hagan distinciones que les sean familiares. Por ejemplo, en la evaluación de personas, dulce-ácido, es menos probable, apropiada y por tanto más difícil de usar que sano-enfermo. Además, las escalas adecuadas proporcionan medidas más sensibles.

Hay dos procedimientos para identificar escalas que se adecuen a una clase determinada de conceptos y a una muestra determinada de personas. Por una parte puede presentarse al sujeto un grupo de escalas y pedirles que las ordenen de acuerdo con la pertinencia que tengan para pensar en X (por ejemplo gente, personas, periódicos, etc.). Después se usarían las escalas que hubiesen sido ordenadas en los primeros lugares en cuanto a pertinencia, para aplicarlas a una población dada de evaluadores.

Un segundo procedimiento sería, presentar pares o triadas de conceptos tomados del dominio de conceptos del estímulo y preguntar a los sujetos cómo difieren los citados conceptos. Se formarían escalas bipolares a partir de las distinciones hechas por los sujetos, omitiendo las distinciones puramente denotativas (por ejemplo rubia-morena). Si los sujetos hicieran frecuentemente la distinción de refinamiento, una escala apropiada podría ser rudo-refinado.

#### *Composición factorial.*

El objetivo básico de un estudio de Diferencial Semántico es obtener medidas en las dimensiones Evaluación Potencia y Acción (EPA); y puesto que los análisis factoriales muestran que estas dimensiones son independientes, también se buscan medidas que sean independientes. Esto significa que las escalas adecuadas medirán las dimensiones (es decir, escalas que tengan grandes valores factoriales en las dimensiones EPA) y darán medidas relativamente puras de esas dimensiones (es decir, cada escala tiene un valor alto solamente en una dimensión).

La única manera objetiva de seleccionar escalas factorialmente puras es con base en análisis factoriales efectivos.

El procedimiento más útil es seleccionar escalas que se funden en los análisis factoriales publicados y apegarse a los informes disponibles que indiquen la composición factorial de escalas DS. Los estudios analíticos-factoriales publicados proporcionan

La forma de aplicación del test consiste en elegir el reactivo objeto de actitud y pedir al sujeto que lo evalúe mediante una serie de escalas bipolares de adjetivos antónimos, tal y como se puede apreciar en la figura 1.

Los índices que se pueden calcular con la información del diferencial semántico son los siguientes:

- Puntuaciones de factor: Para cada factor se calcula una puntuación obtenida por el sujeto en todas las escalas de adjetivos que representan dicho factor. Como lo normal es que las escalas estén balanceadas, de forma que a veces el adjetivo que expresa el lado positivo está en la derecha y a veces en la izquierda de la escala, es preciso previamente reformar

las escalas y ponerlas todas en la misma dirección, cada puntuación de factor se identifica por una letra mayúscula, que indica el nombre de dicho factor.

-Polaridad: Indica la actitud general de los sujetos o del sujeto. Su fórmula es la siguiente:

$$P = (E^2 + F^2 + A^2)^{1/2}$$

Donde:

E= Puntuación del factor Evaluación

F= Puntuación del factor Potencia

A= Puntuación del factor Actividad

En el espacio comprendido entre cada par de adjetivos, marque con una "X" el lugar que mejor describa su opinión sobre el PROCESO DE EVALUACION DE ESTE CENTRO ESCOLAR.

---

1. Necesaria	----	Innecesaria
2. Inadecuada	----	Adecuada
3. Comprensible	----	Incomprensible
4. General	----	Específica
5. Corta	----	Extensa
6. Agradable	----	Molesta
7. Monotona	----	Variada
8. Ineficaz	----	Eficaz
9. Positiva	----	Negativa
10. Interesante	----	Aburrida
11. Precisa	----	Imprecisa
12. Valiosa	----	Insignificante
13. Estimuladora	----	Desalentadora
14. Cuidada	----	Descuidada
15. Completa	----	Incompleta
16. Confianza	----	Desconfianza
17. Complicada	----	Simple
18. Imprevista	----	Prevista
20. Desengaña	----	Convence

---

Fig. 1. Ejemplo de Escala de Diferencial Semántico

• Análisis de Perfiles: Se trata de hallar la distancia que existe entre dos perfiles, sean de dos sujetos, de dos grupos, o de un sujeto y un grupo. Para ello, se utiliza la siguiente fórmula:

$$D = [(E_1 - E_2)^2 + (F_1 - F_2)^2 + (A_1 - A_2)^2]^{1/2}$$

Para investigaciones donde el lenguaje es un elemento fundamental, esta técnica es de gran valor.

### 2.6.1.2. LA TÉCNICA DE LA LISTA DE ADJETIVOS.

Desde que en 1922 Lippman acuñara el término "estereotipo", existió una preocupación entre los psicólogos sociales por encontrar un instrumento de medida de este tipo concreto de actitudes. Algunos años más tarde, concretamente en 1933, Katz y Braly crearon una técnica que se denominó la "Adjective Check List", o lista de adjetivos. Esta técnica ha modificado poco sus características con el paso de los años, en gran parte debido a que se utiliza poco dentro de la Investigación Psicosocial.

En España, las técnicas de adjetivos para la medición de actitudes y en concreto de estereotipos, han sido utilizadas seleccionando una serie de adjetivos con el objeto de encontrar las "imágenes mentales" o estereotipos de grupos sociales determinados (Díaz, 1992).

A la hora de medir un estereotipo, es preciso diseñar la correspondiente lista de adjetivos. Dicha lista no es sino un conjunto amplio de calificaciones (no tienen porque ser estrictamente adjetivos), debiendo elegir cada sujeto de la muestra seleccionada aquellos que en su opinión reflejan de manera más adecuada al grupo social que se pretende evaluar.

Generalmente, en una lista de adjetivos existen un número de por lo menos 100 calificaciones; por otra parte, el investigador puede optar por pedir a los sujetos que elijan un número fijo de calificaciones (10 normalmente) o bien por dejarles libertad para que elijan todas aquellas que representan al colectivo a evaluar. Además, si lo que realizamos son evaluaciones de grupos sociales, se pueden determinar dos tipos de cuestiones: el autoestereotipo, si el grupo social enjuiciado es aquel al que pertenece el propio sujeto que evalúa; el heteroestereotipo, si se evalúa a un grupo distinto al de pertenencia del calificador.

Normalmente, al sujeto se le pide no sólo que elija una serie de adjetivos, sino que además y sobre todo los adjetivos elegidos, determine si cada uno de ellos posee para él un carácter positivo o negativo; y por último, también para los adjetivos elegidos que determine si cada uno de ellos le representa a él desde un punto de vista personal, o si no le representa.

De manera operativa, podemos determinar mediante una serie de cálculos tanto el contenido del estereotipo como una serie de dimensiones estructurales de los mismos.

Respecto al contenido, en primer lugar es preciso determinar el porcentaje de atribución esperable por azar para cada uno de los adjetivos; así, si tuvieramos 100 adjetivos y hubiéramos obtenido 100 calificaciones por parte de todos los sujetos, la proporción esperable por azar para cada adjetivo sería de 0.01 (es decir, del 1 por ciento). Es decir, se divide el número de adjetivos entre el 100 por ciento total. Dicho valor, en el ejemplo de 0.01 se denomina como  $p_0$ . A continuación se calcula el porcentaje mínimo necesario en cada caso para rechazar la hipótesis nula de atribución al azar, mediante la siguiente fórmula:

$$Z = \frac{p - p_0}{\sqrt{p_0 \cdot (1 - p_0) / NAT}}$$

**Donde:**

**z** = Puntuación típica que se escoge para el nivel de confianza elegido. Por ejemplo, para el 95 por ciento unilateral derecho,  $z=1.6454$ ,  
**p** = Proporción a determinar, que sería la que para **z** elegida implica diferenciarse del azar.  
**p<sub>s</sub>** = Proporción esperable por azar  
**NAT**= número de atribuciones totales.

En dicha fórmula es necesario despejar **p**, que es el valor que deseamos conocer. Una vez conocido, se calcula la frecuencia a la que corresponde. Por ejemplo, si el total de atribuciones efectuadas por todos los sujetos fue de 150 y **p** ha resultado ser 0.20 (es decir, el 20 por ciento), la frecuencia buscada será el 20 por ciento de 150, es decir, 30. Esto indica que todos aquellos adjetivos de la lista que hayan sido elegidos en más de 30 ocasiones, entrarán a formar parte del contenido del estereotipo.

Por último, es posible determinar una serie de dimensiones estructurales del estereotipo, independientes de su contenido en cuanto a tal. Son las dimensiones de uniformidad, favorabilidad y similitud con el yo. El cálculo de cada una de ellas se realiza de la siguiente forma:

- **Uniformidad:** Indica el grado de consenso entre los sujetos al describir a un grupo social. De esta manera, un consenso elevado implicaría que los sujetos coinciden a la hora de atribuir una serie de adjetivos. Operativamente, se calcula mediante el índice de definitud de Katz y Braly, que consiste en contar con cuántos adjetivos es posible llegar a sumar la mitad del total de atribuciones efectuadas por el grupo. Así, a menor número de adjetivos posibles, mayor definitud; si, por ejemplo, se han efectuado en general 150 atribuciones, y con los tres adjetivos primeros es posible llegar por lo menos a 75 atribuciones, el índice tomaría valor 3.
- **Favorabilidad:** Indica el grado de positividad de los adjetivos elegidos por los sujetos. A veces el investigador determina que adjetivos son de hecho positivos y cuáles son negativos, pero lo normal es que se le pregunte al sujeto, al señalar cada uno de ellos si es positivo o negativo. Operativamente, del conjunto de adjetivos que forman el estereotipo, se le atribuye +1 puntos a los que se consideran positivos, 0 puntos a los neutros (si los hay) y -1 puntos a los considerados negativos. Así, si hubiera 60 atribuciones que conforman el estereotipo, de las que 40 han sido positivas, 15 neutras y 15 negativas, el índice sería:  $(40 \times 15) + (15 \times 0) + (15 \times -1) = 35$ .

Si este resultado se divide entre el número de atribuciones efectuadas (60), se obtiene un índice entre +1 y -1.

**Similitud con el yo:** indica hasta que punto un sujeto piensa que posee unas características similares a las del grupo que ha estereotipado. Se trata de un procedimiento similar al anterior. Operativamente, del conjunto de adjetivos que forman el estereotipo, se atribuye +1 puntos a los que se consideran como representantes de características propias, 0 puntos a los neutros (si los hay) y -1 puntos a los considerados como representantes de características que los sujetos no poseen en absoluto. Si este resultado se divide entre el número de atribuciones efectuadas, se obtiene un índice entre +1 y -1.

### 2.6.3. TÉCNICAS PSICOFISIOLÓGICAS

Otra posible aproximación para evaluar las actitudes es realizar una técnica de medida indirecta. En ésta, los sujetos no son conscientes de que sus actitudes están siendo medidas, minimizándose así su preocupación por ofrecer una respuesta "apropiada" o "deseable". En este apartado nos centraremos en los indicadores fisiológicos que se han aplicado en la investigación psicosocial para medir las actitudes de manera indirecta.

Ante los problemas que representaban las escalas de autoinforme para la medición de actitudes (fundamentalmente el hecho de que los individuos podían ocultar sus verdaderas actitudes, distorsionarlas o simplemente desconocerlas), se llegó a proponer y considerar a las respuestas psicofisiológicas como una medida "perfecta" de los procesos actitudinales, ya que escapaban al control voluntario de los sujetos. (citado en Díaz, 1992)

Los primeros estudios realizados emplearon los registros psicofisiológicos para evaluar ciertas respuestas corporales ante palabras socialmente relevantes, experimentadores de raza blanca y negra, diapositivas relacionadas con esas razas o nombres étnicos como "judío", "mexicano", etc.

Este enfoque recibió sus primeras críticas en el trabajo de Shapiro y Crider en 1969 (Díaz, 1992), quienes consideraron que los datos psicofisiológicos, en vez de ser una medida actitudinal "auténtica", eran más bien una fuente adicional de información sobre la actitud. Para ello, se basaron en los siguientes aspectos: 1) Las respuestas del sistema autónomo no son inmunes a las influencias sociales y cognitivas, es más, el mero hecho de estar en una situación de laboratorio conectado a unos aparatos que supuestamente detectarían si una persona ha mentado o no, puede oscurecer la interpretación de los datos psicofisiológicos así obtenidos; 2) las variables psicofisiológicas no son medidas sino de sí mismas y pueden considerarse como indicadores estándar de los constructos socio psicológicos; solo tienen significado en el contexto en el que hayan sido observadas.

Sin embargo, las ventajas que ofrecen son que evitan los problemas de las técnicas directas de autoinforme (se puede obtener información sobre respuestas que el sujeto, bien desconoce, o bien no quiere informar) así como, los de las otras medidas indirectas puesto que evitan formular supuestos para la implementación de las medidas o el que puedan observarse comportamientos no representativos.

Algunas de las aproximaciones empleadas para la medición de las actitudes mediante procedimientos psicofisiológicos a partir de las respuestas corporales son según Fenly y Cacoppo: los registros de las respuestas corporales, los cuales se han utilizado para medir la actitud hacia un determinado estímulo, o bien para evaluar ciertos procesos relevantes para las actitudes, y que se supone median su formación o cambio, tales como el miedo, la disonancia y la elaboración cognitiva.

En este capítulo, se revisaron algunos de los supuestos fundamentales de las actitudes, tales como sus características y definición y los antecedentes históricos respecto al tema.

Se mencionó la evolución histórica del estudio de las actitudes según McGuire, con respecto a su relación actitud conductu. El estudio de las actitudes actual se ubica en el intento de analizar el proceso o secuencia de procesos que conducen a una actitud a convertirse en conducta. Al respecto es importante señalar que la Técnica de acción Razonada se ubica



dentro de este periodo, ya que esta trata de predecir y explicar la conducta a través de las creencias, actitudes e intenciones de una persona para realizar una conducta. Actualmente se considera a la actitud como una asociación entre un objeto dado y una evaluación determinada. Al mismo tiempo, se reconoce que las actitudes tienen tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual.

Se trataron algunas de las aproximaciones teóricas que han explicado la formación y cambio de actitudes como son: El Principio de Equilibrio de Heider, La Teoría de la Disonancia Cognitiva y los estudios realizados con respecto a la aproximación teórica de la Persuasión

Los investigadores de la conducta, han puesto gran empeño en desarrollar técnicas de medición que reflejen con exactitud los sentimientos evaluativos de las personas, por lo que se analizaron los procedimientos escalares (Thurstone, Likert, Guttman entre otros), así como algunas de las técnicas de adjetivos utilizadas para la medición de actitudes como el Diferencial Semántico, la Técnica de Adjetivos entre otras. Por último se mencionaron las técnicas psicofisiológicas, ya que su aplicación e investigación a tomado fuerza en los últimos años, sin embargo, las técnicas utilizadas en el Modelo de la Teoría de Acción Razonada son los procedimientos escalares.

*CAPITULO 3*

*TEORIA DE ACCION RAZONADA*

### 3. TEORÍA DE ACCIÓN RAZONADA.

Se observó en el capítulo anterior que la evolución del estudio de las actitudes, actualmente se encuentra en un periodo en el cual se intenta analizar los procesos que conducen a una actitud a convertirse en conducta.

Una de las aproximaciones teóricas que comparte este punto de vista es la Teoría de Acción Razonada, la cual busca el origen de la conducta en las creencias que la gente posee ante la intención de realizar una conducta determinada.

En el presente capítulo se analizará el modelo de la Teoría así como sus fundamentos teóricos metodológicos, para posteriormente aplicarla en la propuesta del presente trabajo.

#### 3.1. FORMACIÓN DE LAS CREENCIAS

Dentro de la Teoría de Acción Razonada, las creencias acerca de un objeto proporcionan la base para la formación de una actitud. Es por ello, que en este punto se trata la formación de los tres tipos de creencias que reconocen Fishbein y Ajzen (1975).



Primeramente, Fishbein y Ajzen (1975) definen la creencia como la probabilidad subjetiva de una relación entre el objeto de la creencia y algún otro objeto, concepto, valor o atributo. Así, una persona puede creer que posee ciertos atributos, por ejemplo que es inteligente, honesto, puntual, etc. o que una conducta lo llevará a determinadas consecuencias.

Creencia = Relación entre un objeto y algún otro objeto, concepto, valor o atributo.

Esta definición implica que la formación de una creencia, comprende el establecimiento de una unión entre dos aspectos cualquiera del mundo de un individuo, con el propósito de lograr un entendimiento de sí mismo y de su medio ambiente.

Una fuente de información acerca de tal relación es la observación directa. Esto es, cualquier persona puede percibir (por cualquiera de sus vías sensoriales), que un objeto dado tiene determinados atributos. Por ejemplo que una mesa es redonda, que una persona tiene el cabello castaño etc. A las creencias que se forman a partir de las experiencias directas con un objeto dado, se denominan *creencias descriptivas*.

Sin embargo, un sujeto puede formar creencias que van más allá de las relaciones directamente observables. Por ejemplo, la interacción con otra persona puede llevar a la formación de creencias acerca de características inobservables o disposiciones como la honestidad de una persona, inteligencia, etc.

Bruner ( en Fishbein y Ajzen, 1975) sugirió dos formas en las cuales un sujeto puede ir más allá de los eventos observables. Primero, la persona puede hacer uso de relaciones aprendidas previamente. Por ejemplo, una persona que llora se asume que está triste, una persona que es obesa se asume que es jovial. Y una segunda forma es el uso de sistemas de codificación formal, el cual se refiere a varias reglas de la lógica que permiten la formación de las creencias acerca de eventos inobservables. Tales creencias que van más allá de los eventos observables se llaman *creencias inferenciales*, las cuales se basan en creencias descriptivas hechas anteriormente. Así, la creencia descriptiva formada de la observación de que "O" es obeso, produce la inferencia "O" es jovial.

Se asume que la formación de las creencias inferenciales se basa principalmente en relaciones probabilísticas entre las creencias, las cuales siguen los lineamientos del razonamiento silogístico.

Por otra parte, muchas de nuestras creencias no se forman con base en la experiencia directa con un objeto de la creencia, ni en forma de procesos de inferencia. En lugar de ello, generalmente se acepta información acerca de un objeto proporcionada por una fuente externa. Tal fuente incluye periódicos, libros, revistas, radio, televisión, lecturas, amigos, parientes, compañeros de trabajo, etc. Las creencias formadas a través de la aceptación de la información proporcionada por una fuente externa se llaman *creencias informativas*.

### 3.2. FORMACION DE LA ACTITUD

La Teoría de Acción Razonada, utiliza el término actitud para referirse a la posición de una persona sobre una dimensión bipolar evaluativa o afectiva con respecto a un objeto, acción o evento (Fishbein, 1967).

Una actitud representa el sentimiento favorable o desfavorable de una persona hacia algún objeto-estímulo.

Se adquiere automáticamente una actitud hacia un objeto nuevo cuando se aprenden sus asociaciones con otros objetos, atributos o cualidades hacia los cuales ya se tienen actitudes. Estas actitudes (evaluaciones del atributo) son una función de las creencias que unen el atributo a otras características y a las evaluaciones de esas características (Fishbein y Ajzen, 1975).

Dentro de este marco conceptual, así como una persona forma una creencia acerca de un objeto de forma automática y simultánea adquiere una actitud hacia ese objeto.

Por otra parte, durante el transcurso de la vida de una persona, sus experiencias le permiten la formación de una gran cantidad de creencias diferentes acerca de varios objetos, acciones o eventos. Estas creencias pueden ser el resultado de procesos de observación directa o de inferencia (como se observó en el punto anterior). Algunas creencias pueden persistir a través del tiempo mientras que otras pueden olvidarse y formarse nuevas creencias.

Las creencias acerca de instituciones tales como Iglesia, Democracia y Capitalismo o creencias acerca de grupos raciales y étnicos, (según Fishbein, 1975) tienden a ser relativamente estables, mientras que las creencias acerca de las consecuencias de la conducta o acerca de una persona determinada, sin embargo, pueden variar considerablemente.

Aunque una persona puede sostener un gran número de creencias acerca de un objeto, parece que únicamente un número relativamente pequeño de creencias sirven como los determinantes de su actitud. La investigación en la medición de la atención, aprehensión y procesamiento de la información sugiere que un sujeto es capaz de atender o procesar sólo de 5 a 9 ítems de información en un tiempo. Por lo que la actitud de una persona hacia un objeto está determinada principalmente por no más de 5 a 9 creencias acerca del objeto; las cuales son denominadas *creencias predominantes* (Fishbein y Ajzen, 1975, Fishbein, 1980). Es decir que, un pequeño número de creencias sirven como determinantes de la actitud de una persona.

Para explicar la relación entre un grupo de creencias y la actitud, la Teoría de Acción Razonada utiliza un modelo de expectativa-valor.

El modelo de expectativa-valor trata con la relación entre creencias acerca de un objeto y con la actitud hacia ese objeto. Específicamente proporciona una descripción de la forma en la cual las creencias diferentes (y las evaluaciones de los atributos asociados a cada creencia) son combinados o integrados para lograr la evaluación del objeto.

Según el modelo de expectativa-valor, la evaluación del atributo que realiza una persona, contribuye a su actitud en proporción a la fuerza de sus creencias. Es decir que mientras la persona crea que la realización de una conducta la traerá consecuencias positivas su actitud será positiva y mientras crea que la realización de una conducta la traerá consecuencias negativas su actitud será negativa.

El cual se describe en:

$$A = \sum_{i=1}^n b_i e_i$$

En donde:

*A* es la actitud hacia el objeto, acción o evento;

*b* son las creencias acerca de los atributos del objeto o acerca de las consecuencias de los actos;

*e* son las evaluaciones de los atributos o consecuencias;

*i* es el número de creencias acerca de los atributos del objeto o acerca de las consecuencias (*b<sub>i</sub>*) así como el número de evaluaciones de las consecuencias o atributos (*e<sub>i</sub>*).

*n* es el número de creencias.

De acuerdo al modelo de expectativa-valor, la actitud de una persona hacia un objeto está relacionada a la fuerza de sus creencias que tienen el objeto a varios atributos, multiplicados por sus evaluaciones de esos atributos. Las actitudes son predecibles desde la suma de los productos resultantes ( $A = \sum b_i e_i$ ). Además, la actitud de una persona está determinada por el conjunto de sus creencias sobresalientes acerca de los atributos del objeto y por sus evaluaciones de esos atributos. En cualquier momento, una persona sostiene un número limitado de creencias sobresalientes acerca de un objeto, acción o evento y esas creencias sirven como los determinantes primarios de su actitud hacia el objeto, acción o evento.

Así, de acuerdo a la Teoría de Acción Razonada, la actitud de una persona hacia un objeto puede ser estimada a partir de multiplicar su evaluación de cada atributo asociado con el objeto, por su probabilidad subjetiva de que el objeto tiene tal atributo y sumando los productos para el total del grupo de creencias.

Igualmente, la actitud de una persona hacia una conducta puede ser estimada a partir de multiplicar su evaluación de cada consecuencia de la conducta por su probabilidad subjetiva de que la realización de la conducta lo llevará a tal consecuencia y sumando los productos para el total de creencias. Aquí los términos atributo y consecuencia se utilizan en sentido muy general para referirse a cualquier aspecto de un objeto o conducta respectivamente - esto es, a cualquier característica, cualidad, objeto, concepto, valor o meta asociada con el objeto o conducta (Fishbein, 1975).

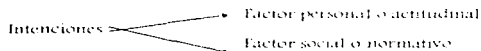
### 3.3. MODELO DE LA TEORÍA DE ACCIÓN RAZONADA (TAR)

La Teoría de Acción Razonada fue presentada en 1967, (Fishbein y Ajzen, 1975; Fishbein, 1980; Díaz, Rivera, Andrade, 1994) y es una teoría general de la conducta humana que trata de la relación entre: creencias, actitudes, intenciones y comportamiento, los cuales se asume se encuentran relacionados con la toma de decisiones a nivel conductual.

La teoría se basa en la hipótesis de que los seres humanos son bastante razonables y hacen uso sistemático de la información que tienen disponible. Fishbein y Ajzen, no aprueban el punto de vista que afirma que la conducta social es controlada por motivos inconscientes o deseos irresistibles, no creen que pueda caracterizarse por ser caprichosa e irreflexiva. Asumen que la gente considera las implicaciones de sus acciones antes de decidirse a realizar una conducta determinada. Por esta razón denominan a su aproximación teórica como "Teoría de Acción Razonada" (Fishbein, 1990).

La Teoría de Acción Razonada asume que la mayoría de los comportamientos sociales relevantes están bajo control voluntario del sujeto y consistente con ello, esta es la intención de una persona para ejecutar o no una conducta como el determinante inmediato de una acción. De esta forma, la teoría se relaciona principalmente con la predicción y el entendimiento de los factores que llevan a formar y cambiar las intenciones conductuales.

De acuerdo con el modelo propuesto por Fishbein para la predicción de las intenciones, la intención de una persona para ejecutar una acción específica esta en función de dos factores o determinantes básicos: uno de naturaleza personal o actitudinal y otro de influencia social o normativo (Fishbein y Ajzen, 1975; Fishbein, 1980; Fishbein, 1990).



El factor personal es la evaluación del individuo ya sea positiva o negativa con respecto a la ejecución de una conducta, el cual se denomina *actitud hacia la conducta*. Este simplemente se refiere al juicio de una persona de que la ejecución de una conducta es buena o mala; que la persona esta a favor o en contra de la ejecución de la misma.

Factor Personal = Actitud hacia la conducta.

Actitud hacia la conducta = Evaluación positiva o negativa con respecto a su ejecución.

El factor social o segundo determinante de la intención es la percepción de la persona de la presión social ejercida sobre ella para realizar o no la conducta en cuestión. Ya que este trata de las prescripciones o normas percibidas, este factor es llamado *norma subjetiva*. Generalmente, los sujetos intentarán ejecutar una conducta cuando tengan una actitud positiva hacia su ejecución y cuando crean que es importante lo que otros piensan acerca de lo que él debe realizar.

Factor Social = Norma Subjetiva.

Norma Subjetiva = Percepción de que personas importantes para el sujeto piensan que debería o no de realizar una conducta.

Sin embargo, la teoría asume que la importancia relativa de estos factores depende en parte de la intención que se encuentra en estudio. Para algunas intenciones, las consideraciones actitudinales pueden ser más importantes que las normativas, mientras que para otras, las consideraciones normativas pueden predominar. Frecuentemente, ambos factores son determinantes importantes de la intención. En resumen, los pesos relativos de los factores actitudinales y normativos pueden variar de una persona a otra.

En TAB, las actitudes son una función de las creencias. Una persona que cree que al ejecutar una conducta determinada obtendrá consecuencias positivas, sostendrá una conducta favorable hacia la ejecución de la conducta, mientras que si cree que al realizar una conducta obtendrá consecuencias negativas, mantendrá una actitud desfavorable.

Las creencias que caracterizan la actitud de una persona hacia la conducta, son llamadas *creencias conductuales*. La actitud de una persona hacia la realización de una conducta dada se ha visto como una función de sus creencias conductuales predominantes y de los aspectos evaluativos de estas creencias. De esta manera, la actitud se puede ver como una función de algo que se le ocurre, que cree que al realizar un comportamiento este lo llevará a obtener determinados consecuencias y a la evaluación de ellas. La gente usualmente cree que la realización de un comportamiento dado, puede tener consecuencias tanto positivas como negativas, y sus actitudes están basadas en el conjunto total de creencias predominantes que cada uno tiene (Fishbein, 1980).

Entre más cree la persona que al realizar un comportamiento este lo llevará a consecuencias positivas (o prevención de resultados negativos), más se presenta una actitud favorable. Si se cree que la realización del comportamiento llevará a consecuencias negativas (o prevención de resultados positivos), la actitud es más negativa.

Las actitudes corresponden a la preferencia o rechazo de un conjunto total de resultados medidos por las creencias de las personas de que al realizar esos comportamientos obtendrá determinados resultados o consecuencias.

La relación entre creencias y actitudes está resumida simbólicamente en la ecuación 2. (Fishbein, Rodriguez, Middlestadt, Himmelfard, 1988b).

$$AB = \sum_{i=1}^n b_i e_i \quad (2)$$

En donde:

AB es la actitud de una persona hacia la realización de una conducta,  
b es la creencia de que al ejecutar la conducta B, este lo llevará a un resultado dado i,  
e es el aspecto evaluativo de la creencia,  
n es el número de creencias que una persona tiene acerca de la ejecución de la conducta B.

Por otra parte, la norma subjetiva de una persona con respecto a un comportamiento dado esta visto como una función de las creencias normativas predominantes, es decir, las creencias de que individuos o grupos piensan que debe o no realizar una conducta (estas creencias subyacentes a las normas subjetivas son llamadas creencias normativas) y la motivación individual para cumplir con dichas expectativas. La norma subjetiva puede ejercer presión para ejecutar o no una conducta dada independientemente de la propia actitud de una persona hacia la conducta en cuestión.

En términos generales, un individuo percibe la presión del medio social que lo llevara a ejecutar determinada conducta cuando cree que la mayoría de los referentes sociales relevantes con quienes esta motivado para cumplir, piensan que el debería de llevar a cabo el comportamiento. Inversamente, la norma subjetiva de un sujeto presionara para que este evite ejecutar una conducta dada, cuando dicho individuo cree que la mayoría de las personas o grupos significativos con los que esta motivado para cumplir piensan que él no debería realizar el comportamiento en cuestión (Stefani, 1994).

Las relaciones entre normas subjetivas y creencias normativas son expresadas matemáticamente en la ecuación 3.

$$NS = \sum_{i=1}^n b_i m_i \quad (3)$$

En donde:

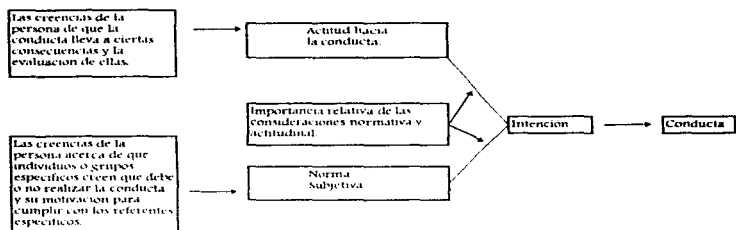
NS es la norma subjetiva  
b<sub>i</sub> es la creencia normativa  
m<sub>i</sub> es la motivación para cumplir con el referente i,  
n es el número de referentes.

El modelo de la Teoría de Acción Razonada anteriormente expuesto se resume en la fig. 1 en forma esquemática.

La figura 1 muestra como la TAR a través de una serie de constructos intervinientes, encuentra el origen de la conducta detrás de las creencias de la persona. Cada paso sucesivo



en esta secuencia desde la conducta hasta las creencias proporciona una explicación más comprensiva de las causas subyacentes de la conducta.



NOTA: Las flechas indican la dirección de la influencia. (Fuente: Fishbein, 1980)

Es importante señalar que la Teoría de Acción Razonada hace referencia a las actitudes de las personas hacia la conducta y no considera a las actitudes como tradicionalmente se han conceptualizado, es decir, actitudes hacia objetos, personas o instituciones. Donde se asume que la conducta de una persona hacia algún objeto está determinada por su actitud hacia ese objeto. Sino que está trata de estudiarlas a partir de la intención que tiene una persona para realizar una conducta.

Tomando en cuenta las hipótesis anteriores las cuales subyacen a la Teoría de Acción Razonada, y aplicando los modelos de expectativa-valor, Fishbein propone la ecuación 1, para la predicción de la intención (Fishbein, y Ajzen, 1975; Stefani, 1994).

$$I = IB + (AN) w1 + (NS) w2$$

En donde:

B es la conducta,

IB es la intención para ejecutarla conducta B,

AN es la actitud hacia la ejecución de la conducta B,

NS es la norma subjetiva

w1 y w2 son pesos determinados empíricamente por procedimientos estadísticos.

Tal como se indicó en la ecuación anterior, (la cual se considera que es central en el modelo de la teoría) las ponderaciones o pesajes para cada componente w1 (para el actitudinal) y w2 (para el normativo), son estimaciones empíricas a partir de procedimientos de regresión múltiple y varían proporcionalmente de acuerdo a la importancia relativa de cada componente en la predicción de la intención. De acuerdo con la teoría, se espera que la

variación de dichos pesajes empíricos dependerá fundamentalmente del tipo de comportamiento predicho, de la situación y de las diferencias interindividuales de los sujetos.

La asignación de los pesos relativos para los dos determinantes de la intención, ayudan a explicar porque la gente con las mismas actitudes y normas pueden comportarse de manera diferente.

Finalmente, es importante señalar que la teoría no se vale de otros factores para explicar la conducta, tales como características de personalidad: introversión-extroversión, necesidad de logro y variables demográficas: sexo, edad, clase social, raza, y factores como rol social, status, etc., los cuales están relacionados a la conducta de interés. Si bien se reconoce la importancia potencial de tales factores, éstos no se consideran una parte integral de la teoría por lo que se les considera como variables externas (Fishbein, 1980; Morales y col., 1994).

Las variables externas pueden influenciar las creencias que una persona mantiene o la importancia relativa que una persona designa a las consideraciones actitudinales y normativas. Sin embargo, el punto importante es que no hay necesariamente relación entre cualquier variable externa y la conducta. Algunas variables externas pueden tener relación con la conducta en investigación, mientras que otras no, y al mismo tiempo cambiar con el tiempo y de una población a otra.

### 3.3.1. COMO DEFINIR Y MEDIR LA CONDUCTA

El primer paso es definir el criterio conductual de interés identificando la conducta a estudiar, tratando de no confundirlo con una meta, al mismo tiempo que se debe evitar hacer inferencias de una conducta utilizando terminos generales, los cuales son categorías de conducta. Por ejemplo, estudiar, hacer ejercicio. Se deben listar acciones específicas (Fishbein y Ajzen, 1975; Fishbein, 1990).

Un acto simple es una categoría específica ejecutada por un individuo. Para ser capaces de medir una acción simple, se define claramente de manera que se pueda determinar si esta se ha realizado o no, de tal forma que al momento de evaluar su ocurrencia exista un alto acuerdo entre los observadores, para lo cual se recomienda calcular el índice de confiabilidad inter-juez. De tal forma que antes de decidir usar una acción específica, como criterio conductual, es necesario demostrar que dicha acción tiene una alta confiabilidad inter-juez.

Por otra parte, se puede decidir definir el criterio conductual de una categoría conductual, la cual comprende grupos de acciones más que una acción simple. Para ello, se elige un grupo (tal vez 10 o más) de acciones simples que se estiman relevantes para la categoría en cuestión. Sin olvidar demostrar una alta confiabilidad inter-juez que para cada acción.

Una vez determinada la conducta de interés, (sea esta una acción simple o una categoría conductual), el siguiente paso es medirla, para lo cual se debe determinar la acción, el objeto hacia el cual es dirigida la acción, el contexto así como el tiempo en el cual ocurre o es realizada.

Las observaciones simples, siempre implican una acción simple con respecto a un objeto dado, en un contexto y tiempo determinados. El criterio conductual llega a ser más general cuando acciones diferentes de un individuo son observadas para su medición. Un criterio de

**acción simple puede tomar diferentes formas. Una posibilidad es simplemente anotar si una conducta se ha realizado o no, o medir el grado en el cual ha ocurrido. Así, se pueden obtener medidas de magnitud, frecuencia absoluta o relativa. Las cuales pueden verse como un grupo de alternativas múltiples, donde con cada alternativa se representa una acción simple.**

**En este sentido, todo criterio conductual puede verse como medidas de uno o mas actos simples. Generalmente se puede referir a un criterio de acción simple, a un criterio de categoría conductual (el cual es un índice basado en un conjunto de categorías simples o un criterio de acción múltiple (el cual generalmente implica un grupo de alternativas de acción simples mutuamente exclusivas y exhaustivas).**

### **3.3.2.PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA DESDE LA INTENCION.**

La mayoría de las conductas de relevancia social están bajo control voluntario por lo que son predecibles a partir de las intenciones (Fishbein, 1990). Desde la TAR, la intención es el determinante inmediato de la conducta, por lo que cuando se obtiene una medida apropiada de la intención, esta proporcionara una predicción exacta de la conducta (Fishbein, 1990).

Todas las conductas implican una elección, ya sea entre la ejecución o no ejecución de una acción determinada, o una elección entre varias alternativas de acción, que pueden ser diferentes cualitativa y cuantitativamente.

Para usar la intención de una persona para predecir su elección, podemos presentarle las alternativas disponibles y preguntarle cual alternativa intenta ejecutar. Así cuando una persona expresa su elección está diciendo que es más probable que realice una de las alternativas más que cualquier otra y se espera que el sujeto ejecute la alternativa que ha indicado.

Para predecir un criterio conductual desde la intención, es esencial asegurar que la medida de la intención corresponda a la medida de la conducta (criterio conductual). Como las conductas, las intenciones se considera que están constituidas de los elementos: acción, objeto, contexto y tiempo. La intención y la conducta corresponderán en el grado en que sus elementos sean idénticos (Fishbein, 1980).

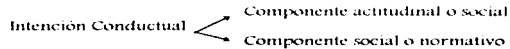
A pesar que las intenciones son los antecedentes inmediatos de las acciones, la relación entre intención y conducta, depende de dos factores:

1. Primero, la medida de la intención tiene que corresponder al criterio conductual (ya sea una acción simple o categoría conductual) en acción, contexto, objeto y tiempo;
2. Segundo, una medida de la intención predecirá la conducta únicamente si la intención no cambia antes de que la conducta sea observada.

Estas consideraciones se aplican a todas las situaciones, ya sea si el criterio es una acción simple, una elección entre alternativas múltiples, una categoría conductual o un índice basado en observaciones repitidas ya que cada uno de estos están constituidos de una o mas acciones simples.

### 3.3.2.1. DETERMINANTES DE LA INTENCION CONDUCTUAL

A partir de la TAR, una acción simple puede predecirse desde su intención conductual correspondiente, por lo que la intención conductual de una persona para realizar una conducta, es el determinante inmediato de tal conducta. Los factores que determinan las intenciones conductuales son: un componente actitudinal o personal y un componente normativo o social (en Díaz, Rivera y Andrade, 1994).



El componente actitudinal se refiere a la actitud de la persona hacia la ejecución de la conducta bajo consideración. Entendiéndose a la actitud hacia cualquier concepto, como el sentimiento favorable o desfavorable de una persona hacia ese concepto. Para medir la actitud de una persona hacia una conducta, se pueden utilizar cualquiera de los procedimientos estándares escalares. Un método relativamente simple usado con frecuencia es el diferencial semántico (Ver capítulo 2, Medición de actitudes.), el cual da como resultado un puntaje simple que representa la evaluación general de una persona o sentimiento favorable o desfavorable hacia la conducta en cuestión.

Componente actitudinal = Actitud hacia la realización de la conducta. Actitud = Sentimiento favorable o desfavorable hacia cualquier concepto
--

Sugiere la teoría que las actitudes son vistas como las evaluaciones completas que pueden ser medidas a través de un procedimiento que localiza a los sujetos en una dimensión evaluativa bipolar. Así cuando se usa el término actitud hacia una conducta, a lo que se refiere es al juicio de una persona de que la realización de una conducta es buena o mala, que él está a favor o en contra de la realización de la misma (Fishbein, 1967).

El primer paso en la predicción y comprensión de las intenciones conductuales entonces, es obtener una medida de las actitudes de la persona hacia su propia ejecución de la conducta en cuestión. Por supuesto, así como la medida de la intención debe corresponder al criterio conductual en acción, objeto, contexto y tiempo, así también debe de corresponder la actitud a la intención. Por ejemplo, la actitud de una persona correspondiente a la acción de "usar lentes de protección para soldar", es su evaluación de su intención "usar los lentes de protección para soldar" (Fishbein, 1980) (Ver punto 3.3.3 Pasos en la construcción de un cuestionario estándar).

Obsérvese que la actitud se refiere específicamente a la elección propia de la persona de una conducta más que a su ejecución en general. Es decir, que aunque una persona puede estar a favor de la conducta "tomar vacaciones este verano" él puede estar en contra de tomar esas vacaciones para sí mismo este verano, por lo que puede no intentar hacerlo.

Lo más importante en el uso de una medida de la actitud para predecir y comprender las intenciones es asegurarse de que las medidas de la actitud e intención correspondan una con otra.

La norma subjetiva, trata con la influencia del medio social sobre las intenciones y la conducta. Este se refiere a las normas subjetivas de la persona, esto es a la percepción de que la mayoría de las personas que son importantes para ella, piensan que debería o no realizar la conducta en cuestión. En la teoría la norma subjetiva se refiere a una recomendación o norma conductual específica atribuida a un agente social generalizado. Se refiere a la percepción de una persona de que personas importantes desean la ejecución o no ejecución de una conducta específica.

Componente Normativo = Influencia del medio social sobre intenciones y conducta. Norma Subjetiva = Percepción de que personas importantes para el sujeto piensan que debería o no de realizar la conducta.
---

Para medir la actitud de una persona hacia la conducta entonces es necesario evaluar su norma subjetiva con objeto de predecir y comprender la intención. Nuevamente la medida de la norma subjetiva tiene que corresponder a la intención en acción, objeto, contexto y tiempo.

### 3.3.2.2. DETERMINANTES DE LOS COMPONENTES ACTITUDINAL Y NORMATIVO.

Las actitudes hacia un objeto están determinadas por las creencias acerca del objeto. En forma general, se forman creencias acerca de un objeto a través de la asociación de este con varias características, cualidades y atributos. Automáticamente, se adquiere una actitud hacia el objeto. Mas específicamente aprendemos a que un objeto nos agrada (o a tener actitudes favorables hacia él) cuando creemos que tiene características positivas y adquirimos actitudes desfavorables hacia los objetos que asociamos a características negativas.

Aunque una persona puede tener un gran número de creencias acerca de un objeto dado, parece que puede atender únicamente a un número relativamente pequeño de creencias -tal vez 5 a 9- en cualquier momento (Fishbein y Ajzen, 1975). De acuerdo a la teoría, estas creencias predominantes son los determinantes inmediatos de la actitud de una persona.

Determinantes Componentes Actitudinal y Normativo	→	Creencias Predominantes acerca del objeto.
---	---	--

Así como las intenciones deben corresponder al criterio conductual y las actitudes deben de corresponder a las intenciones, las creencias deben de corresponder a las actitudes si ellas están para permitir ya sea la predicción o comprensión de estas actitudes.

Cuando se evocan las creencias predominantes que determinan las actitudes, hacia las conductas, es esencial asegurar correspondencia en los elementos: acción, objeto, contexto y tiempo (Fishbein, 1980). El conjunto de creencias predominantes que subyacen a la actitud

de una persona, serán diferentes dependiendo de la definición de la conducta implicada. Cambiar cualquiera de los elementos que definen a la conducta en cuestión, pueden sacar o obtener un conjunto completamente diferente de creencias predominantes.

Para comprender porque una persona sostiene una determinada actitud hacia un objeto es necesario evaluar sus creencias predominantes acerca del objeto. Tal es que el procedimiento más simple directo implique pedirle a la persona que describa el objeto actitudinal utilizando un formato de respuesta libre. Por ejemplo, puede pedírsele que liste las características, cualidades y atributos del objeto a investigar. Ya que las creencias predominantes están en primer lugar en la mente de un sujeto podemos asumir que las primeras 5 a 9 creencias que emita son sus creencias predominantes acerca del objeto (Fishbein y col., 1988). Estas evaluaciones son simplemente sus actitudes hacia las consecuencias determinadas y las actitudes pueden medirse por medio de escalas evaluativas bipolares (Fishbein, 1967).

Para comprender la actitud de una persona hacia una conducta, primero se debe averiguar cómo evalúa cada una de esas consecuencias. Si una persona asocia una conducta determinada con consecuencias positivas mantendrá una actitud favorable hacia su propia ejecución y si por otra parte la asocia con consecuencias negativas, su actitud deberá ser desfavorable.

El siguiente paso es evaluar o medir que tan segura esta la persona de que la conducta de verdad lo lleva a cada una de las consecuencias, esto es medir la fuerza de las creencias.

Una creencia asocia un objeto con un atributo. En el caso de las creencias conductuales, el objeto es la conducta de interés y el atributo asociado es generalmente una consecuencia o resultado de la conducta. Para medir la fuerza de las creencias de una persona se le pide que indique la probabilidad de que la realización de una conducta producirá una meta o está asociado con otro atributo.

De acuerdo a la TAR, la actitud de una persona hacia una conducta puede predecirse multiplicando la evaluación de cada consecuencia conductual por la fuerza de sus creencias de que la realización de la conducta le llevara a tales consecuencias y sumar los productos para el total del conjunto de creencias.

El procedimiento de evocar las creencias predominantes generalmente produce un grupo de creencias que difieren de persona a persona en términos de contenido y número. Lo cual hace difícil comparar las creencias de diferentes individuos y someter sus respuesta a análisis cuantitativos. Para vencer estas dificultades, se puede identificar el grupo de creencias sobresalientes en una determinada población (creencias predominantes modales) (Fishbein, 1980).

Estas creencias predominantes modales pueden ser determinadas a través de las creencias evocadas de una muestra representativa de la población; las creencias más frecuentemente evocadas por la muestra constituyen el grupo modal para la población en estudio. Se le pedirá a la muestra listar las ventajas y desventajas de o cualquier otra cosa que asocien con la ejecución de la conducta bajo consideración. Una vez listadas las creencias, se deberán tomar las decisiones pertinentes de acuerdo al número y tipo de creencias que se incluyan en el grupo modal.

Aunque las creencias predominantes modales no necesariamente representan las creencias conductuales sostenidas por un individuo determinado, ellos proporcionan una visión general de las creencias que se asume que determinan las actitudes de la mayoría de los miembros de la población en investigación. A través de la medición de las creencias y las evaluaciones con respecto a las creencias predominantes modales podemos no únicamente predecir la actitud de una persona determinada, sino también obtener información acerca de los determinantes de su actitud (Fishbein, 1980).

Por otra parte, Elliot, Jobber y Sharp (1995), proponen utilizar las creencias predominantes personales y no el método de creencias predominantes modales, el cual permitió predecir las intenciones conductuales más acertadamente.

### 3.3.5. PASOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN CUESTIONARIO ESTANDAR.

En seguida se presenta el diseño propuesto por Fishbein y Ajzen (1980), para la predicción de una conducta a partir de la Teoría de Acción Razonada, aplicado a un ejemplo de seguridad industrial.

#### *1. Definir la conducta de interés estableciendo los elementos: acción, objeto, contexto y tiempo.*

Ejemplo: Usar los cascos de protección cada vez que entro a la mina

En este ejemplo se especifican: Acción (usar), objeto (los cascos), contexto (la mina) y tiempo (cada vez que se entra a la mina). Asegurar que el criterio de medición corresponda exactamente a la conducta objetivo.

#### *2. Definir la intención conductual correspondiente.*

Ejemplo: "Intención de usar los cascos de protección cada vez que entro a la mina."

#### Formato de Medición Propuesto:

Yo intento usar los cascos de protección cada vez que entro a la mina.

Probablemente..... No probablemente

extremadamente, bastante, poco, ni uno ni otro, poco, bastante, extremadamente

#### *3. Definir la actitud y norma subjetiva correspondiente.*

Ejemplos:

(a) Actitud hacia usar los cascos de protección cada vez que entro a la mina.

(b) Norma subjetiva con respecto a usar los cascos de protección cada vez que entro a la mina.

### Formato de Medición Propuesto

#### (a) Actitud

Aquí se puede utilizar cualquier procedimiento escalar estándar para evaluar la actitud hacia la conducta.

Si se utiliza el diferencial semántico, las escalas de adjetivos incluidas deberán ser evaluativas en esencia. Las cuatro escalas listadas en 3 (a) son únicamente ejemplos.

Mi utilización del casco de protección cada vez que entro a la mina es

Perjudicial.....:Beneficio

Bueno.....:Malo

Premiado.....:Castigado

Desagradable.....:Agradable

Extremadamente, bastante, poco, ni uno ni otro, poco, bastante, extremadamente

#### (b) Norma Subjetiva

La mayor parte de la gente que es importante para mí, piensa que Yo

Debería..... No debería  
Usar el casco de protección cada vez que entro a la mina.

- \* Los pasos 1 al 3 permiten la predicción y explicación de la conducta a nivel general. Para obtener información adicional acerca de la base cognitiva que subyace a la conducta, es necesario completar los pasos 4 y 5.

#### *4. Evaluar las consecuencias sobresalientes y referentes.*

Ejemplos:

A una muestra de personas, representativa de la población estudiada, se le hacen las siguientes preguntas:

#### (a) Consecuencias sobresalientes

- (1) ¿Cuáles consideras que son las ventajas de que utilices el casco de protección cada vez que entras a la mina?
- (2) ¿Cuáles consideras que son las desventajas de que utilices el casco de protección cada vez que entras a la mina?
- (3) ¿Hay algo más que tú asocies con tu acción de utilizar el casco de protección cada vez que entras a la mina?



**(b) Referentes sobresalientes**

- (1) ¿Existen algunos grupos o personas que aprobarían tu acción de usar el casco de protección cada vez que entras a la mina?  
(2) Existen algunos grupos o personas que desaprobarían tu acción de usar el casco de protección cada vez que entras a la mina?  
(3) Existen algunos otros grupos o personas que vienen a tu mente cuando piensas acerca de tu acción de usar el casco de protección cada vez que entras a la mina?

Las respuestas a estas preguntas se utilizan para identificar las consecuencias sobresalientes modales y los referentes. Construir las declaraciones de creencias conductuales uniendo la conducta de cada consecuencia sobresaliente y las declaraciones de creencias normativas con respecto a cada referente sobresaliente.

*5. Definir las creencias conductuales, evaluaciones de las consecuencias, creencias normativas y la motivación para cumplir:*

Ejemplos:

**(a) Creencia conductual:**

Mi utilización del casco de protección cada vez que entro a la mina, me ayudará a evitar accidentes que afecten mi integridad física.

**(b) Creencia Normativa:**

Mis jefes piensan que yo debería utilizar el casco de protección cada vez que entro a la mina.

Formato de Medición Propuesto:

**(a) Creencias conductuales**

Mi acción de utilizar el casco de protección cada vez que entro a la mina me ayudará a evitar accidentes que afecten mi integridad física.

Probablemente \_\_\_\_\_ No probablemente  
extremadamente, bastante, poco, ni uno ni otro, poco, bastante, extremadamente

**(b) evaluaciones de las consecuencias**

Evitar accidentes que afecten mi integridad física es

Bueno \_\_\_\_\_ Malo  
extremadamente, bastante, poco, ni uno ni otro, poco, bastante, extremadamente

**(c) Creencias normativas**

Mis jefes piensan que Yo

Debería \_\_\_\_\_ No debería  
Usar el casco de protección cada vez que entro a la mina

**(d) Motivación para cumplir**

Generalmente hablando, ¿cuánto quieres hacer de lo que tus jefes piensan que tú deberías hacer?

Nada \_\_\_\_\_ Mucho

**Notas:**

1. Excepto por las escalas de motivación para cumplir, las cuales son calificadas desde 1 (nada) a 7 (mucho), todas las escalas descritas son calificadas desde -3 (no probable, malo, perjudicial, castigante, desagradable) a +3 (probable, bueno, beneficioso, recompensante, agradable).

2. Es posible emplear variaciones de las escalas gráficas descritas aquí.

**3.4. APLICACIONES DE LA TEORIA**

Diferentes investigaciones realizadas en Estados Unidos, llevadas a cabo en laboratorios o situaciones naturales, han probado positivamente la TAR, así como la validez de las mediciones utilizadas para operacionalizar sus constructos teóricos (Fishbein y Ajzen, 1975; Fishbein, 1980). Además, este modelo ha sido utilizado en las últimas décadas en investigaciones referidas a una amplia variedad de comportamientos con el propósito de explicar y predecir conductas, tales como: adelgazar, fumar, usar anticonceptivos, votar, tomar medicamentos, consumir alcohol, (en Fishbein, 1980), prevenir el SIDA (Fishbein, 1990; Cochran, Mays, Caruso, Carletta y Mallon, 1992; Kashima, Gallegos, y McCormick, 1993; Diaz, Rivera y Andrade, 1994; Diaz, y Rivera, 1995; Fisher, Fisher y Koo, 1995; Morrison, Guillmore y Blacker, 1995; Altare, 1995), así como el cuidado y atención de pacientes con SIDA, cuidado del ambiente (Rios, 1995), práctica del deporte, internación geriátrica (Stefani, 1994), al mismo tiempo que se han reportado algunos trabajos referentes a la comprensión de la conducta organizacional (Ellet, Jobber y Sharp, 1995), entre otros.

Fishbein, M.; Salazar, JM.; Rodríguez, C.F.R.; Middlestadt, S.E. y Hummelarb, T. (1988), realizaron una aplicación de la TAR en Latinoamérica para evaluar los constructos de la teoría así como para estudiar la predicción del uso de cinturones de seguridad en 75 estudiantes de nivel posgrado en Venezuela. Se realizó una investigación inicial a partir de un estudio piloto para identificar las creencias predominantes y referentes de la población, así como las escalas que pueden ser utilizadas para la medición directa de las actitudes hacia la realización del comportamiento de interés. Se aplicó un cuestionario que contempla cada uno de los constructos de la teoría: intención del comportamiento, actitud, norma subjetiva, creencias, evaluación de los resultados, creencias normativas y motivación para obrar (ver Elaboración de un Cuestionario Estándar).

Los resultados mostraron que el uso de cinturón de seguridad está significativamente relacionado a la intención de usarlo. Lo más importante es la intención de los estudiantes de "usar el cinturón de seguridad cuando viajo en el asiento delantero de un carro" lo que predice con bastante probabilidad sus actitudes hacia "no uso el cinturón de seguridad cuando manejo o viajo en el asiento delantero de un carro" y sus normas subjetivas. Los resultados mostraron que ambos: las actitudes y las normas contribuyeron significativamente a la predicción de las intenciones, sin embargo, el componente actitudinal fue el determinante más importante de la intención.

Por otra parte, para identificar los factores cognitivos que más contribuyen a las diferencias en las intenciones de usar el cinturón de seguridad, se realizaron una serie de comparaciones entre intenciones fuertes y débiles a partir del análisis de varianza multivariado, los cuales se usaron para comparar las creencias conductuales, los resultados de la evaluación, las creencias normativas y las motivaciones para actuar de acuerdo a algo, de los sujetos con fuertes intenciones de usar el cinturón de seguridad y los sujetos con escasas intenciones.

Se analizaron las creencias que contribuyen positivamente hacia las actitudes de los "intendadores fuertes" (p.e. "proporciona seguridad", "evita que me golpee"), y las creencias que contribuyen negativamente a las actitudes de los "intendadores débiles" (p.e. sentirse atrapado, dificultad de escapar, sentimientos de aprisionamiento o incomodidad, y ser un fastidio). En ambos grupos, las creencias sobre los sentimientos de seguridad al viajar en carretera, evitarse daños, y de ser lanzados fuera del carro, contribuyen positivamente en las actitudes hacia el uso del cinturón de seguridad.

La principal diferencia entre estos dos grupos es con respecto a sus creencias. Se observó que las personas que creen que el uso del cinturón de seguridad "da una sensación de aprisionamiento", "dificulta el escapar en caso de emergencia", "puede hacer que quede atrapado en caso de incendio", "es fastidioso" y "es incómodo", tienen escasas intenciones de usar el cinturón de seguridad. Mientras que los estudiantes que no creen en estas consecuencias negativas del uso del cinturón, desarrollan consecuencias fuertemente positivas hacia su uso.

Por último, se indica que un programa de intervención para incrementar el uso de los cinturones de seguridad se debe dirigir especialmente al cambio de actitudes más que al cambio de normas subjetivas. Se indica además que la forma más efectiva para lograrlo en los estudiantes venezolanos puede ser cambiar sus creencias sobre el hecho de sentirse atrapados o incómodos. Para lo que se pueden elaborar mensajes y presentar evidencias de que es más probable escapar de un incendio y salir del carro si lo usa, que si no usa el cinturón de seguridad. Para que una intervención sea exitosa debe ser específicamente construida para el comportamiento y la población estudiada.

Con respecto a la aplicación del modelo de la TAR en el área de la salud, una de sus principales aplicaciones es la dirigida a la prevención del SIDA, dado el impacto social de la enfermedad, las repercusiones en la salud de la humanidad, su letalidad y la imposibilidad de curarlo (Fishbein, 1990; Cochran, Mays, Charlela, Caruso y Mallon 1992; Kashima, Gallegos y McCamish 1993; Diaz, Rivera y Andrade 1994; Alfaro, 1995; Diaz y Rivera 1995; Fisher, Fisher, y Rye 1995; Morrison, Gillmore y Baker 1995).

Existen en la literatura un gran número de investigaciones al respecto. Dentro de éstas, una de las conductas que se ha estudiado es el uso, así como petición de uso de condón, por

considerarse una conducta que puede disminuir el riesgo de contagio del VIH por vía sexual, (la cual se considera la principal forma de contagio) (Alfaro, 1995; Díaz, Rivera y Andrade, 1994; Díaz y Rivera 1995; Morrison, Gillmore y Baker, 1995).

Los esfuerzos de prevención del SIDA han avanzado considerablemente a tal grado que cada uno de ellos está basado en teorías válidas sobre los determinantes de las conductas preventivas, y ya que algunas de las formas esenciales de transmisión del VIH y sus manifestaciones clínicas más incapacitantes son de origen conductual, se ha desarrollado investigación psicossocial para especificar los factores que influyen en la presencia y ausencia de las conductas relacionadas con el contagio y con el enfrentamiento con la sintomatología del SIDA (Fishbein, 1990; Díaz y Rivera 1995)

Las primeras campañas en contra de esta pandemia en México, fueron dirigidas a proporcionar información a la población, sin embargo, el incremento en conocimientos no ha ido acompañado por un aumento en la percepción de riesgo ni un incremento en conductas preventivas por lo que para poder tener el efecto deseado sobre la conducta, requiere de la aplicación de modelos que incorporen la actitud hacia la conducta específica de usar condón así como presiones hacia conformismo e identificación con personas que recomiendan su uso. Por lo que a fin de predecir eficazmente y al mismo tiempo poder explicar la conducta de uso de condón (conducta preventiva de transmisión de VIH), se ha utilizado la Teoría de Acción Razonada como un modelo explicativo que sitúa los conceptos a medir y especifica las hipótesis de interrelación entre la conducta deseada y sus antecedentes psicossociales (Díaz y Rivera, 1995)

Dado que el único control de SIDA accesible en la actualidad es evitar que las personas realicen conductas que las ponen en riesgo de contraer el virus que causa la enfermedad, se han estudiado los antecedentes y consecuentes de las conductas relacionadas al contagio del mismo. Por lo cual, primero se ha tratado de entender los determinantes de las conductas de riesgo y prevención, es decir obtener a través de la investigación los factores que influyen en la conducta de usar condón y pedir a la pareja que lo use, para elaborar programas efectivos de prevención de contagio.

En esta área, se ha aplicado el modelo de la teoría para saber si la población tiene la intención de usar o decir a sus parejas que usen el condón (Díaz, Rivera y Andrade, 1994, Díaz y Rivera, 1995), a demás de conocer el papel que juegan las actitudes y las normas subjetivas con respecto a la intención conductual, así como algunos factores psicossociales (percepción y autopercepción de riesgo, miedo, creencias y actitudes) asociados al contagio de VIH (Alfaro, 1995) y a partir de dicha información generar campañas para prevenir el SIDA.

Al mismo tiempo se han dirigido investigaciones a partir del modelo para predecir las intenciones de uso de condón en diferentes poblaciones como son adolescentes, (Alfaro, 1995), homosexuales (Cochran, Mays, Carruso y Mallon, 1992) estudiantes universitarios heterosexuales y estudiantes de preparatoria heterosexuales (Fisher, Fisher y Rye 1995).

Si bien la información proporcionada por las investigaciones reportadas anteriormente, en su mayoría no se vinculan con el área de la capacitación, es importante señalar que el punto esencial que subyace a todas ellas es la aplicación de una teoría psicológica formal (modelo de la Teoría de Acción Razonada) como una alternativa para determinar los constructos psicológicos que permitan predecir y comprender diversas conductas específicas.

Stefani, D. y Cozby, P.C. (1995), realizaron una investigación con base en la teoría, con el propósito de explicar y predecir el comportamiento de la población en general de nivel socioeconómico medio, residente en la ciudad de Buenos Aires, en cuanto internar a una persona anciana a una Institución Geriátrica, a partir de:

1. el estudio de la intención de los sujetos de ejecutar dicha conducta
2. la evaluación cualitativa y cuantitativa de sus actitudes y normas subjetivas, y
3. el análisis comparativo de la importancia relativa del componente actitudinal y del normativo en la ecuación de regresión para la predicción de la intención.

Con tal fin se construyó un cuestionario de datos personales que recaba información acerca de variables externas sociodemográficas del sujeto y características situacionales referidas al encuadre relacional del sujeto con el familiar anciano más significativo. Además se elaboraron escalas según el método del diferencial semántico de Osgood para medir la intención, las actitudes y las normas subjetivas. Estos instrumentos fueron administrados a 170 sujetos seleccionados del universo de habitantes de la ciudad de Buenos Aires, de status socioeconómico medio, a partir de un muestreo accidental por cuotas, según las variables de sexo y edad. A partir de los resultados que obtuvieron, concluyeron en términos generales que:

- La intención de los sujetos de internar a un anciano en un geriátrico resulta ser débil.
- El componente actitudinal y el normativo, que explican y predicen la intención, revelaron que: a) la muestra posee sentimientos desfavorables hacia la acción de internar a un anciano en una institución geriátrica y b) las normas subjetivas de los sujetos denotan que los mismos perciben una presión social de desaprobación sobre ellos en cuanto a la ejecución de la conducta estudiada, y
- El componente normativo contribuye en forma más relevante que el componente actitudinal en la ecuación de regresión para la predicción de la intención.

Por otra parte, Elliot, Jobber y Sharp, (1995) probaron la habilidad de la TAR para predecir la conducta en un nivel de análisis organizacional. La conducta investigada fue "asignar cualquier comité para la investigación de mercados en los próximos 12 meses". Se dirigió a 70 gerentes de mercadotecnia (35 que usan la investigación de mercados y 35 que no la usan) de 70 compañías grandes y medianas de los grupos de servicios y artículos industriales entre otros. Se les preguntó con un cuestionario construido a partir de los constructos de la Teoría acerca de sus actitudes con respecto a la asignación de comités de investigación de mercado en los próximos 12 meses y sus percepciones de las creencias de sus referentes sociales normativos.

En la investigación se propone y prueba la utilización de una medida de las creencias predominantes personales, con el propósito de lograr una mejor predicción de la intención al tomar en consideración las creencias personales y no las modales como sugiere Fishbein. Los resultados mostraron que la norma subjetiva tuvo mayor influencia sobre la intención que la actitud, al mismo tiempo que se comprobó que la teoría es adecuada para la explicación de la conducta organizacional anteriormente mencionada, así como lo ha hecho con muchas otras conductas sociales.

Las proposiciones de la TAR referentes a las relaciones entre conducta, intenciones, actitudes y normas así como sus constructos teóricos han recibido apoyo empírico consistente, en dos décadas de investigación sobre la predicción y comprensión de un gran número de tipos de conducta. Mientras que las implicaciones del cambio conductual de la teoría han recibido

menos atención en la investigación psicológica, la evidencia generada ha apoyado las implicaciones de la teoría referentes a la modificación de la conducta a partir de la modificación de actitudes, normas e intenciones (Fisher, Fisher y Rye 1995).

Por otra parte, los procedimientos utilizados en estas investigaciones para probar la validez de la misma han seguido los lineamientos que marca Fishbein (1980) y que anteriormente se trataron sucintamente.

### 3.5. PRINCIPIOS DE CAMBIO

#### 3.5.1. EL PAPEL DE LAS CREENCIAS EN EL PROCESO DE INFLUIR

Es importante recordar que la noción de creencia ocupa un papel central en la estructura conceptual de la teoría. La creencia de una persona acerca de un objeto, se describió como la relación probabilística percibida entre un objeto y algún atributo.

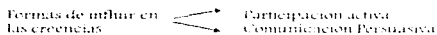
Creencia = Asociación entre objeto y atributo.

Anteriormente se analizaron los supuestos básicos de la teoría los cuales se refieren a que la formación de la creencia puede traer como consecuencia el desarrollo de otras creencias inferenciales; la actitud de una persona está determinada por sus creencias predominantes acerca del objeto actitudinal; y que las creencias acerca de una conducta y de las expectativas de personas relevantes determinan la intención de una persona para realizar una conducta y así también influyen la conducta manifiesta.

Este marco conceptual permite asumir que cualquier intento de influir debe dirigirse a una o más de las creencias individuales.

Existen dos formas en las cuales una creencia puede ser directamente influenciada (Fishbein y Ajzen, 1975).

Primero, puede colocarse a una persona en una situación donde pueda observar que un objeto tiene un determinado atributo, y segundo, se le puede decir a una persona a través de una fuente externa que el objeto tiene el atributo en cuestión. Estas dos formas alternativas de influir directamente en las creencias, corresponden a las dos estrategias básicas usadas en los intentos para producir cambio: participación activa y comunicación persuasiva.



Ya que raramente una persona cuestiona a través de sus órganos sensoriales, el principal problema en la participación activa es asegurar que el sujeto perciba la asociación objeto-atributo deseado. En contraste, con la comunicación persuasiva, el problema principal es asegurar que la persona acepte (ej. creencias) la comunicación que intenta unir el objeto y el atributo.

Cada asociación objeto atributo al que un sujeto es expuesto puede ser visto como un ítem informativo. La creencia de un individuo que corresponda directamente a un ítem

informativo se denominará *creencia próxima*. Por ejemplo, la persona expuesta a una comunicación persuasiva como "La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos garantiza la libertad de expresión" tiene el objeto "La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos" con el atributo "garantiza la libertad de expresión". La creencia próxima correspondiente es la probabilidad subjetiva inicial de la persona respecto a esta unión objeto-atributo (Fishbein y Ajzen, 1975).

Creencia próxima = creencia resultante de la exposición a un ítem informativo.

Uno de los aspectos fundamentales en cualquier intento de influir, es la identificación de aquellas creencias que necesitan ser cambiadas con el propósito de influir en la variable dependiente. Bajo investigación, Tales creencias que servirán como determinantes fundamentales de la variable dependiente se denominarán *creencias primarias* (Fishbein y Ajzen, 1975).

Creencias primarias = Creencias que determinan la realización de una conducta. (Estructura Cognitiva)

Cuando la variable dependiente es la actitud hacia una institución (por ejemplo, las creencias acerca de los atributos o características de la institución) son algunas de las creencias primarias a las que el intento de influir puede ser dirigido. Cuando la variable dependiente es la actitud hacia una conducta, las creencias primarias asocian la conducta con atributos tales como costos o consecuencias. Si determinadas creencias se cambian, a esto seguirá un cambio en la variable dependiente.

Las creencias que un investigador intenta cambiar se denominarán *creencias objeto* (Fishbein y Ajzen, 1975).

Evidentemente si el intento de influir se diseña para cambiar creencias objeto que no tienen relación con las creencias primarias de la variable dependiente, el intento de influir no será efectivo. Esto es, un cambio en las creencias objeto tendrá poco efecto sobre la variable dependiente a menos que las creencias objeto seleccionadas sean creencias primarias o estén relacionadas con ellas.

Para producir los cambios deseados en las creencias objeto, el investigador expone a los sujetos a un grupo de ítems informativos (Creencias a las que una persona es expuesta en una comunicación persuasiva).

Los cambios resultantes en las creencias proximales del sujeto pueden iniciar una cadena de resultados que finalmente llevarán a un cambio en la variable dependiente. Sin embargo, un intento de influir puede también tener efecto sobre las creencias externas; esto es, sobre creencias que no corresponden a cualquiera de los ítems informativos proporcionados. A los cambios en las creencias externas resultantes de un intento de influir se llamarán *efectos de impacto*. Como los efectos directos sobre las creencias proximales, estos efectos de impacto

indirectos influirán en la variable dependiente, sólo si las creencias externas afectadas sirven como creencias primarias o si están relacionadas con ellas (Fishbein y Ajzen, 1975).

Cambio en creencias proximales  $\xrightarrow{\text{produce}}$  Cambio en la conducta o Efectos de impacto.

La figura 2 ilustra algunas uniones posibles entre los ítems informativos y la variable dependiente.

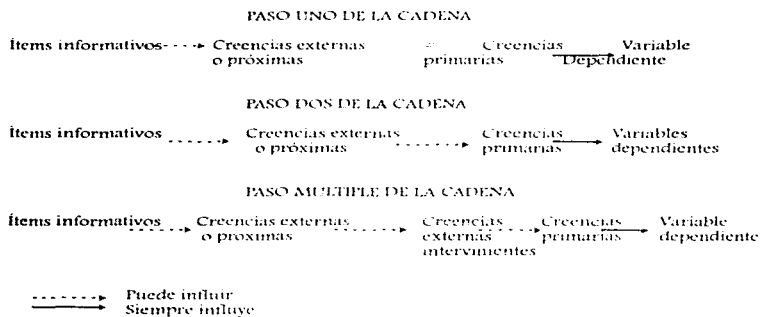


Fig. 2. Cadena de efectos involucrados en un intento de influir. (Fishbein y Ajzen, 1975).

Se observa que las creencias primarias sirven como el determinante fundamental de la variable dependiente. Los ítems informativos incluidos en un intento de influir, pueden producir cambios en las creencias proximales de un sujeto ya sea en los ítems informativos o en algunas creencias externas. Estas creencias proximales o externas pueden ser creencias primarias (paso uno en la cadena), pueden estar directamente relacionadas a las creencias primarias (paso dos en la cadena), o pueden influir las creencias externas intervinientes que están relacionadas a las creencias primarias (paso múltiple en la cadena). Algunas, todas o ninguna de las creencias pueden servir como creencias objeto para el investigador.

Por otra parte, un intento de influir puede fallar al afectar la variable dependiente al menos por tres razones:



1. Primero, puede no producirse el cambio deseado en las creencias proximales.
2. Segundo, aún cuando los cambios en las creencias proximales ocurran, éstos cambios pueden no afectar las creencias primarias.
3. Tercero, el intento de influir puede tener efectos inesperados e indeseables en las creencias externas, lo cual también puede influir en las creencias primarias.

*Cambio en las Creencias Inferenciales.* Las creencias inferenciales se forman a partir de otras creencias que el sujeto sostiene. Por lo tanto, un cambio en una creencia inferencial puede lograrse a partir de cambiar algunas o todas las creencias relevantes o primarias que proporcionan la base para el proceso de inferencia.

Por ejemplo, para llegar a la creencia "Juan es honesto", uno de los procedimientos de inferencia es el razonamiento silogístico. Si se asume que una persona tiene la creencia anterior "la persona que regresa una cartera perdida es honesta", el razonamiento puede ser el siguiente:

"Juan regreso una cartera perdida"

"Las personas que regresan carteras perdidas son honestas" (creencia primaria)

Por lo tanto "Juan es honesto" (Creencia inferencial dependiente)

El propósito fundamental de un intento de influir es cambiar una creencia inferencial de este tipo. Para hacerlo, se deben inducir cambios en las creencias primarias que están probabilísticamente relacionadas y son relevantes para la creencia inferencial (Fishbein y Ajzen, 1975). De hecho la creencia inferencial dependiente puede ser el producto final de una cadena de inferencias anteriores (ver fig.2). La elección del investigador de los ítems informativos y las creencias objeto deben de ser guiadas por las consideraciones del proceso de inferencia subyacente. Esto es, debe de especificar las relaciones probabilísticas que se asume unen los ítems informativos a la creencia inferencial dependiente.

Una creencia informativa puede influirse a partir de cambiar una creencia objeto. Sin embargo, el cambio en una creencia objeto no siempre influye la creencia inferencial. La cantidad de cambio en una creencia inferencial depende de muchos factores.

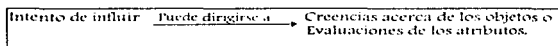
Primero depende de la fuerza de la relación entre las creencias objeto e inferencial. Esto es, la creencia objeto seleccionada debe ser una creencia primaria o estar relacionada a una o más creencias de este tipo. Dado algún grado de relación, la cantidad de cambio en una creencia inferencial es una función de la cantidad de cambio en la creencia objeto.

Segundo, los efectos de impacto sobre las creencias primarias externas (creencias primarias no sirven como creencias objeto) deben tomarse en consideración. Nuevamente, el efecto sobre la creencia inferencial debe incrementar con la cantidad de cambio en las creencias primarias externas y con la fuerza de la relación entre estas creencias primarias y la variable dependiente.

### 3.5.2. CAMBIO DE LAS ACTITUDES

Una actitud hacia un objeto está determinada por las creencias predominantes que sostiene una persona acerca de los atributos que posee un objeto y la evaluación de tales atributos. Así, las actitudes pueden ser influenciadas mediante el cambio de una o más de las creencias predominantes existentes, a través de introducir nuevas creencias sobresalientes o

cambiando las evaluaciones de la persona con respecto a los atributos. Por lo tanto, las creencias acerca de un objeto y las evaluaciones de los atributos, se consideran como dos determinantes diferentes de la actitud hacia los cuales pueden dirigirse los intentos de influir.



*Cambio de las creencias acerca de un objeto.* Las creencias inferenciales que fueron consideradas como variables dependientes en el cambio de creencias, aquí pueden considerarse como creencias objeto en el cambio de actitudes. Se asume que si se cambian determinadas creencias que el sujeto sostiene, se producirá un cambio en la actitud del sujeto hacia un objeto, persona, concepto o conducta (Fishbein y Ajzen, 1975).

El punto principal consiste en identificar las creencias primarias para una actitud determinada. Cualquier creencia que asocie el objeto actitudinal con algún otro objeto, concepto o propiedad y que es parte de la jerarquía de las creencias predominantes de la persona, constituye una creencia primaria. Es importante señalar que el objeto de las creencias primarias es exactamente igual al objeto de actitud que se cambiara.

Se espera un cambio de actitud únicamente si las creencias objeto son inicialmente parte de la jerarquía de las creencias predominantes del sujeto, o si llegan a convertirse en sobresalientes como resultado del intento de influir (efectos de impacto).

*Cambio de las evaluaciones del atributo.* En lugar de atacar las creencias de la persona con respecto a los atributos de un objeto, se intenta cambiar las evaluaciones de algunos de los atributos. La evaluación de un atributo que hace una persona representa su actitud hacia el mismo. Por lo que para cambiar su evaluación de un atributo determinado requiere de cambiar sus creencias primarias acerca de las características del atributo o sus evaluaciones de aquellas características.

Dentro de la TAR, la actitud (A) está determinada por la suma de las creencias sobresalientes de una persona acerca de los atributos de un objeto (B) multiplicada por sus evaluaciones (e) de esos atributos:  $A = \sum B_i e_i$ .

A esto sigue que el cambio de actitud se obtendrá únicamente cuando el intento de influir tenga éxito en el cambio de la suma de los productos cruzados ( $\sum B_i e_i$ ). En otras palabras, producir un cambio requiere primero y principalmente un cambio en la base informativa que subyace a la actitud (Fishbein y Ajzen, 1975; Fishbein, Ajzen y McArdle, 1988a; Fishbein, 1990).

La estrategia más común es dirigir el intento de influir a las creencias objeto que se asume son los determinantes primarios de la actitud. Estas creencias objeto pueden corresponder directamente a los ítems informativos usados en el intento de influir, o pueden ser atacados indirectamente a través de efectos de impacto. Cambios en las creencias objeto sin embargo, aun cuando sean primarias, pueden no ser suficientes para lograr un cambio en la actitud. Para ello, es necesario dirigirlo a las creencias que subyacen a los atributos de un objeto y a las evaluaciones de los mismos.

Consideraciones similares se aplican cuando se cambian las evaluaciones del atributo. Aún cuando el intento de influir produce un cambio en la evaluación del atributo, éste puede no tener efecto sobre la actitud. Evidentemente el atributo atacado deberá ser asociado a las creencias sobresalientes sobre el objeto actitudinal.

### 3.5.3. CAMBIO DE INTENCIONES.

La intención de una persona para realizar una conducta está determinada por su actitud hacia la conducta y su norma subjetiva. El modelo para predecir las intenciones es:

$$I = (A_B) w1 + (NS) w2$$

Donde:

I es la intención conductual

$A_B$  es la actitud hacia la conducta

NS es la norma subjetiva

w1 y w2 son pesajes determinados empíricamente.

La actitud hacia la conducta y la norma subjetiva en consecuencia representan los dos determinantes inmediatos de las intenciones.

Los efectos de un intento de influir en las intenciones depende de sus efectos sobre los componentes actitudinal y normativo; la cantidad de cambio en la intención producida a partir de un cambio en uno de los componentes es una función de los pesos relativos de los componentes que determinan la intención. Un intento de influir dirigido a cualquier otra variable será efectivo para cambiar una intención únicamente en el grado en que influya en uno u otro de los 2 componentes determinantes de la intención.

Una intención está compuesta de cuatro elementos -la conducta, su objeto, el contenido y tiempo- y la intención puede variar en términos de su especificidad con respecto a cada uno de ellos (Fishbein, 1990; Morales, 1994). Por lo que en un intento para cambiar las intenciones es importante asegurarse que la actitud hacia la conducta ( $A_B$ ) y la norma subjetiva (NS), son atacados precisamente al mismo nivel de especificidad en el que se encuentra la intención (Fishbein y Ajzen, 1975).

*Cambio de la actitud hacia la conducta.* Esta puede ser influida a partir de cambiar las creencias predominantes acerca de la conducta o cambiando las evaluaciones asociadas con estas creencias. Un análisis completo de los efectos de los intentos de influir sobre el componente actitudinal, requiere un examen de sus efectos sobre los determinantes de la actitud. Sin embargo, cuando la actitud hacia la conducta ( $A_B$ ) es tratada en un intento para producir cambio en las intenciones será suficiente obtener una medida directa de la actitud hacia la conducta.

*Cambio de las normas subjetivas.* La norma subjetiva es la creencia de una persona de que personas importantes para ella piensan que debería o no debería ejecutar una conducta dada. Una creencia de este tipo puede ser atacada ya sea directamente a partir de proporcionar información de que las personas más importantes para el sujeto tienen una expectativa determinada o de forma indirecta, cambiando algunas otras creencias. Se ha observado que muchos procesos diferentes de interacción traen como consecuencia la

formación de una creencia inferencial determinada. Así una persona puede aprender que la mayoría de la gente importante para ella realizan la conducta, por lo que puede ella inferir que estos referentes importantes piensan que debería realizar la conducta.

La norma subjetiva de una persona fue vista como una función de sus creencias normativas de que referentes particulares, relevantes para la conducta en cuestión, piensan que ella debería o no realizar la conducta, determinados por su motivación para cumplir con cada referente. Esta formulación implica que la norma subjetiva puede ser cambiada a partir de atacar ya sea las creencias normativas específicas o la motivación para cumplir con un referente determinado.

Cambio en Norma Subjetiva a partir de	Cambio en creencias normativas o cambio en motivación para cumplir
---------------------------------------	--

Las creencias normativas constituyen inferencias basadas en otras creencias acerca de los referentes: personas o grupos. Ya se han discutido los principios involucrados en cambiar las creencias y pueden aplicarse directamente a las creencias normativas (Ver punto 3.6.1. El papel de las creencias en el proceso de influir).

El proceso que subyace a la motivación para cumplir no está bien comprendido. Por lo que se sugiere que la motivación para cumplir puede ser relacionada a las creencias acerca de la fuerza o poder del referente o a las intenciones para cumplir con el mismo. Así con el fin de cambiar la motivación para cumplir, en el análisis final, será nuevamente necesario cambiar determinadas creencias (Fishbein y Ajzen, 1975).

Como en el caso del componente actitudinal, será suficiente evaluar la efectividad del intento de influir obteniendo una medida directa de la norma subjetiva. Para un entendimiento más completo de los resultados de un intento para influir sobre el componente normativo, deben considerarse las creencias normativas y la motivación para cumplir con respecto a referentes particulares. Únicamente cuando la suma pesada de las creencias normativas regule los cambios en la motivación para cumplir ocurrirá un cambio en la norma subjetiva.

En el caso de la norma subjetiva, las creencias primarias pueden ser la norma por sí misma, o pueden ser creencias acerca de las expectativas de referentes importantes, sus actitudes, su conducta o su poder o fuerza. Un análisis completo de un intento de influir en las intenciones puede así haber evaluado sus efectos sobre diferentes tipos de creencias primarias (Fishbein y Ajzen, 1975).

#### 3.5.4. CAMBIO DE CONDUCTA

Dentro de la TAR, el determinante inmediato de una conducta es la intención de ejecutarla. Para cambiar la conducta de una persona, es necesario cambiar su intención para realizarla (procedimiento que se analizó anteriormente). Si un intento de influir falla en lograr un cambio en la intención, no podrá esperarse cambio alguno en la conducta.

Un entendimiento completo de los efectos de un intento de influir sobre la conducta, requerirá no únicamente del análisis de sus efectos sobre la intención, sino también sobre todos los determinantes de la misma.

Para que un intento de influir tenga éxito en el cambio de intenciones y produzca un cambio en la conducta, se debe cuidar que la especificidad del criterio conductual seleccionado corresponda exactamente en sus niveles de especificidad (acción, objeto, contexto y tiempo). Por ejemplo, si el cambio de una conducta se observará en una situación determinada, en algún punto en el futuro, la intención a la cual se dirigirá el intento de influir deberá ser la intención de la persona, para realizar la conducta en cuestión, en esa situación o contexto y al tiempo especificado.

Una segunda consideración se refiere a los eventos que pudieran intervenir entre el cambio en la intención a partir del intento de influir y la ejecución actual de la conducta, los cuales pueden producir cambios adicionales inesperados en la intención y pueden impedir el cambio conductual deseado.

Para incrementar la probabilidad de éxito del intento de influir, se tienen tres opciones (Fishbein y Ajzen, 1975):

Primero, seleccionar un criterio conductual adecuado para asociarlo con una intención firme. Por ejemplo, puede haber menos eventos que interfieran con una intención general "ayudar a la gente" que con una intención más específica "detenerse en la escena de un accidente de tránsito". El intento para cambiar un criterio de actos múltiples basado en varias conductas de ayuda es más probable que tenga éxito que un intento de cambiar un criterio de un acto simple.

Segundo, se puede tratar de prevenir la ocurrencia de eventos que interfieran. Una manera de lograrlo es cambiar la intención del sujeto inmediatamente antes del tiempo en que la conducta será observada. Entre menos tiempo transcurra entre el intento de influir y la conducta, es probable que interfieran menos eventos.

La tercera posibilidad es tratar de contrarrestar los eventos que pudieran interferir con la realización de una conducta, cuando estos no pueden evitarse o prevenirse. Por ejemplo, un vendedor que ha tenido éxito en aumentar la intención de una persona para comprar una televisión en las próximas dos semanas, tendrá que contrarrestar la posible interferencia, si el comprador se entera que la televisión bajará su precio en un mes, diciéndole que aunque los precios pueden bajar en el futuro, la reducción en el precio será acompañada de una reducción en la garantía del aparato y un aumento en el costo de las reparaciones.

### 3.5.5. PRINCIPIOS BÁSICOS PARA EL CAMBIO

La distinción entre creencia, actitud, intención y conducta es esencial para un análisis del proceso de influencia, ya que diferentes factores sirven como determinantes inmediatos de estas variables. Además, lo que sirve como determinante en una situación, puede presentarse como variable dependiente en otra; lo cual da por resultado una cadena de efectos influyentes desde las creencias hasta la conducta.

Para cambiar una conducta, un intento de influir debe dirigirse a la intención para realizar la conducta. Para cambiar esa intención, sin embargo, será necesario enfocarse a las actitudes hacia la conducta o normas subjetivas. La actitud hacia la conducta o cualquier otra actitud pueden cambiarse a partir de influir las creencias primarias acerca del objeto actitudinal o las evaluaciones de sus atributos. La última variable (actitud hacia la conducta) sin embargo, esta también determinada por creencias, es decir, las creencias primarias

acerca del atributo (Fishbein y Ajzen, 1975). Igualmente si se cambiarán las normas subjetivas, los determinantes serían las creencias normativas y la motivación para cumplir. Cambiar esta última variable (norma subjetiva) nuevamente requerirá que sean atacadas determinadas creencias primarias. Esta cadena de efectos se ilustra en la figura 3.

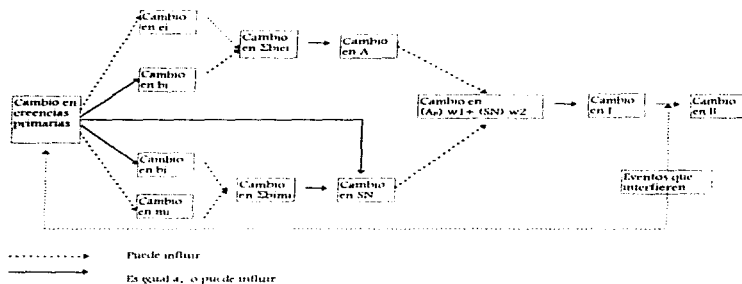


Fig. 3. Relaciones entre cambio en las creencias primarias y cambio en diferentes variables dependientes. (Fuente Fishbein y Ajzen, 1975).

Para producir los cambios deseados en las creencias primarias, el emisor proporciona los ítems informativos que permitirán los cambios en las creencias proximales del sujeto. Cambios en estas creencias proximales se espera influyan en determinadas creencias del sujeto que están relacionadas directa o indirectamente a la variable dependiente. Además, el intento de influir también puede tener efectos de impacto sobre las creencias externas.

El primer principio de cambio es:

1. *Para que un intento de influir sea exitoso, los cambios en las creencias proximales y externas deben traer como consecuencia cambios en las creencias primarias.*

Los cambios en las creencias proximales y externa, por lo tanto son los fundamentalmente responsables de cualquier cambio en la variable dependiente. (Ver Fig. 1).

El segundo principio de cambio es:

**2. Los efectos de un intento de influir sobre un cambio en la variable dependiente son fundamentalmente el resultado de cambios en las creencias proximas y de los efectos de impacto.**

Aún cuando un investigador haga hipótesis inapropiadas acerca de los determinantes de la variable dependiente, el intento de influir puede producir cambios en las creencias proximas o externas relacionadas a las creencias primarias.

Muchos procesos diferentes intervienen entre un intento de influir y el cambio en alguna variable dependiente. El número de eslabones involucrados varía de una variable dependiente a otra.

El tercer principio de cambio trata con esta cadena de eventos:

**3. El efecto de un intento de influir sobre un cambio en creencias, actitudes, intenciones y conductas depende, en ese orden, sobre un número cada vez mayor de procesos intervinientes.**

El número mas pequeño de pasos intervienen entre un intento de influir y un cambio en las creencias proximas. El número de pasos intervinientes se incrementa cuando la medida dependiente del cambio implica una creencia inferencial. Como se observa en la figura 3, son necesarios pasos adicionales cuando se avanza de cambios en creencias a cambios en actitud y cambios en intencion. Un gran número de procesos intervienen entre un intento de influir y el cambio de conducta.

### 3.6. COMUNICACION PERSUASIVA.

La gran cantidad de investigación sobre la comunicación persuasiva se ha desarrollado a partir del Programa de Investigación sobre Comunicación de Yale, bajo la dirección de Carl I. Hovland. En su amplio programa de investigación, Hovland y sus colaboradores, investigaron los factores que influyen en la efectividad de una comunicación persuasiva. Definieron comunicación como "el proceso a partir del cual un sujeto (el comunicador) transmite un estímulo (usualmente verbal) para modificar la conducta de otros individuos (la audiencia)". Consideraron como el objetivo del mismo, la investigación de *Quien dice Que a Quien con Que efecto*. El programa se centró en investigar como "el cambio de actitud" (el efecto) es influido por variaciones en las características de la *fente de comunicación (quien), el mensaje (que) y la audiencia (quien)*.

Una hipótesis fundamental que subyace a esta investigación es que el efecto de una comunicación depende del grado en el cual esta es atendida, comprendida y aceptada. Obsérvese que el punto importante es el cambio de actitud, pero muchas variables diferentes se suman al mismo. Los efectos de los factores: fuente, mensaje y audiencia sobre el cambio de actitud se asume están mediados por la intencion, comprensión y aceptación. Una implicación de esta conceptualización es que una manipulación puede facilitar e inhibir el cambio de actitud. Un llamamiento al miedo alto (Ver Capítulo 3 Persuasion), por ejemplo, puede reducir la intencion pero incrementar la aceptación.

De acuerdo a la aproximación de Yale, "atención y comprensión determinan lo que la audiencia aprenderá con referencia al contenido del mensaje del comunicador; otro proceso, que se asume determinara si o no aceptará lo que el aprenda, involucra cambios en la

motivación.” Los efectos de una comunicación, entonces, depende de dos factores: aprendizaje del contenido del mensaje y aceptación de lo que se aprende. Consistente con esta aproximación, McGuire desarrolló un modelo de dos factores de la persuasión que combina atención y comprensión dentro de un factor simple de recepción. De acuerdo al modelo de McGuire, el proceso de persuasión involucra dos pasos básicos: “recepción del contenido del mensaje y aceptar lo que se comprende (Fishbein y col., 1988a).

Muchos estudios han obtenido alguna medida de la recepción, comúnmente a través de elección múltiple o una prueba de recuerdo del contenido del mensaje. La aceptación no ha sido medida directamente, en lugar de ello, el argumento común es que en ausencia de diferencias en la recepción, el efecto de una manipulación en “un cambio de actitud” es producido por sus efectos en la aceptación.

Si bien McGuire se concentró en la recepción (atención y comprensión) y la admisión o aceptación, el sugirió dos pasos adicionales en el proceso de persuasión: *retención* de la posición convenida y *acción* de acuerdo con el acuerdo retenido. “Un cambio de actitud esta relacionado a un proceso que involucra cinco pasos: atención, comprensión, admisión, retención y acción.” El sujeto que recibe la comunicación debe ir a través de cada uno de los pasos para que la comunicación tenga su máximo impacto persuasivo, y cada uno depende de la ocurrencia del paso precedente. Cada paso es visto como una posible medida dependiente de un cambio de actitud en un estudio de comunicación y persuasión.

Dentro de la aproximación tradicional, la información es la esencia del proceso de persuasión. Los sujetos son expuestos a una comunicación persuasiva, con la esperanza de que sean influidos por la información que esta contiene. La efectividad del mensaje depende en gran medida de la naturaleza de esta información. Ya que el objetivo principal es un cambio en la conducta, el primer punto que debe tomarse en cuenta se refiere al tipo de información requerida para producir el cambio deseado. Desafortunadamente, la aproximación tradicional virtualmente no tiene nada que decir sobre este punto. De hecho, es raro encontrar que el contenido del mensaje haya sido el foco de atención en sus investigaciones. La construcción de un mensaje efectivo se ha dejado a la intuición del investigador, mientras que la mayoría de la investigación en la comunicación y persuasión se ha dedicado al descubrimiento de los factores que influyen en la efectividad del mensaje; como los estudios conducidos para investigar los efectos de la credibilidad del que comunica el mensaje. Es por ello que esta aproximación tradicional proporciona pocos lineamientos-guía acerca de la información que debe ser incluida en un mensaje diseñado para cambiar la conducta de la gente.

Desafortunadamente, la investigación en la tradición del Programa de la Comunicación de Yale, ha fallado en proporcionar información acerca de los factores que influyen en la efectividad de un mensaje determinado. De hecho, los esfuerzos de muchos investigadores han producido un cúmulo de hallazgos contradictorios e inconsistentes, con pocos o ningún principio generalizable para lograr una comunicación efectiva. Debido en parte al hecho de que en esta aproximación teórica tradicional “consideran Fishbein y Aizen (1975)”, el término actitud se utiliza en un sentido genérico para hacer referencia no únicamente a los sentimientos afectivos de una persona hacia algún objeto, sino también a sus cogniciones o creencias del objeto y a sus conexiones o tendencias conductuales y acciones con respecto al objeto. No hacen distinción alguna entre creencias, actitudes, intenciones y conducta, pues como se analizó anteriormente a la luz de la TAR, estas variables están muy relacionadas pero tienen determinantes muy distintos; otro aspecto importante es que por propósitos



prácticos se descuida el contenido del mensaje. Estos problemas toman una importancia particular cuando la meta principal es influir en la conducta de una persona.

Antes de proporcionar algunos lineamientos-guía para la formulación de comunicaciones persuasivas que sean efectivas en el cambio de conducta -según Fishbein-, se deben comprender los factores que determinan la conducta (ver puntos 3.3. a 3.3.2.2.). La aproximación tradicional, asume que si se logra que el sujeto expuesto a una comunicación persuasiva, admita el mensaje él cambiará sus creencias, sentimientos, intenciones y acciones: esto es, cambiará sus actitudes. Dicha concepción del cambio actitudinal, surge de la concepción multicomponente de la actitud, la cual se considera inadecuada para predecir y comprender la conducta; ya que dice poco acerca de los determinantes de la conducta, ella no puede ayudar a identificar la información que debe recibir un sujeto expuesto a una comunicación persuasiva si desea un cambio en la conducta.

### 3.6.1. UNA APROXIMACION ALTERNATIVA AL CAMBIO DE CONDUCTA

De acuerdo a la Teoría de Acción Razonada, las creencias son los determinantes básicos de cualquier conducta. Por lo que un cambio en la conductas se logra a partir de producir cambios en las creencias. Influyendo en las creencias acerca de las consecuencias de la realización de una conducta, se puede producir cambio en la actitud hacia la conducta, y a partir de influir las creencias acerca de las expectativas de referentes específicos, se puede afectar la norma subjetiva. Un cambio en el componente actitudinal o normativo es probable que se refleje en la intención y la conducta de una persona, con tal de que el componente afectado tenga un peso significativo en la predicción de la intención.

Para lograr el cambio de creencias se sugieren dos estrategias posibles. Primero influir algunas de las creencias que son predominantes en una población objeto, o segundo tratar de introducir creencias nuevas que no hayan sido predominantes anteriormente, o creencias que fueran predominantes para solo una minoría de la población objeto (Fishbein, Ajzen, McArdle, 1988).

Por ejemplo, supóngase que a un comunicador le gustaría introducir a un sujeto un mensaje para donar sangre. Si utiliza la TAR, evaluaría las creencias predominantes sostenidas por los miembros de la población objeto, obteniendo un grupo de creencias conductuales con respecto a las consecuencias percibidas con respecto a la conducta de donar de sangre (ej. "donar sangre es doloroso", "donar sangre ayuda a salvar vidas") o un grupo de creencias normativas con respecto a sus conductas (ej. "mi esposo piensa que yo no debería donar sangre"). En la construcción de su mensaje, el comunicador podría intercambiar cualquiera de estas creencias predominantes en la dirección apropiada. Así, en un intento de producir actitudes más favorables hacia esta conducta, él podría tratar de disminuir las probabilidades subjetivas del sujeto de que donar sangre es doloroso. Alternativamente, él podría tratar de inducir una norma subjetiva más favorable, incrementando la probabilidad subjetiva del sujeto de que sus esposos piensan que ellos deben donar sangre.

En conclusión, para influir una intención o la conducta correspondiente, es necesario cambiar ya sea creencias conductuales o creencias normativas o ambas. Desde este punto de vista, un mensaje puede ser efectivo en cambiar una conducta únicamente si este influye las creencias primarias correspondientes, esto es, las creencias que están funcionalmente relacionadas a (o son los determinantes primarios de) la conducta en cuestión.

Para que una comunicación persuasiva diseñada para cambiar intenciones o conducta manifiesta sea efectiva, deberá contener información que una la conducta a varias consecuencias positivas o negativas, o deberá proporcionar información acerca de las expectativas normativas de referentes específicos (Fishbein y Ajzen, 1975).

Es de suma importancia anotar que las creencias primarias que determinan intenciones específicas y conductas difieren grandemente de las creencias que están relacionadas funcionalmente a la actitud hacia el objeto y que ambos tipos de creencias pueden tener poca semejanza con las creencias primarias que están inferencialmente relacionadas a una conclusión. En el caso de la actitud hacia el objeto, las creencias primarias apropiadas son creencias que unen el objeto a varios atributos positivos o negativos y si la intención del mensaje es cambiar una creencia o conclusión, se tienen que cambiar otras creencias que están inferencialmente relacionadas a la conclusión (objetos de la comunicación persuasiva).

Únicamente cuando un mensaje produzca un cambio en la suma de los productos a través del conjunto total de creencias fundamentales puede esperarse influir en actitudes o normas subjetivas y así, intenciones y conducta (Fishbein, Ajzen y McArdle, 1988a).

### 3.6.2. ESTRUCTURA Y CONTENIDO DE LA COMUNICACIÓN PERSUASIVA

El propósito de una comunicación persuasiva es cambiar las creencias primarias que fundamentan una o más conductas (Fishbein y Ajzen, 1975).

Dentro de la estructura del mensaje, este contiene dos partes: un grupo de *argumentos y evidencia* real diseñada para apoyar los argumentos. Cuando el propósito del mensaje es cambiar la intención o conducta, el mensaje a menudo incluirá a una o más acciones recomendadas. Además, en la construcción de un mensaje de este tipo, se hacen dos hipótesis básicas: primero, que la aceptación de la evidencia que apoya resultará en la aceptación de los argumentos y segundo, tal aceptación de los argumentos permitirá un cambio en la conclusión.

Procesamiento del contenido del mensaje. El primer paso en la construcción de una comunicación persuasiva para cambiar una conducta, es la selección de un grupo apropiado de argumentos, esto es, los argumentos seleccionados deberán ya sea constituir algunas de las creencias primarias que subyacen a la conducta, o deben ser conocidas para determinar o influir aquellas creencias primarias.

Para producir un cambio en la conducta o intención conductual, los argumentos incluidos en el mensaje deberán atacar las creencias primarias acerca de la realización de la conducta y no acerca de los atributos del objeto de la conducta.

*Aceptar, Admitir, y el impacto.* La simple presentación de un argumento (sin ninguna evidencia de apoyo) puede producir un cambio en las creencias correspondientes al sujeto, particularmente si este es un argumento nuevo no predominante anteriormente.

Es importante distinguir entre aceptar un argumento y admitirlo, es un cambio en la creencia correspondiente esto es en la probabilidad subjetiva asociada con una creencia que corresponda directamente a una declaración contenida en el mensaje. Por ejemplo, una persona puede creer fuertemente (aceptar) que fumar es dañino para la salud, sin haber sido expuesto a un mensaje que tuviera este argumento. Admitir por otra parte, se refiere al

cambio en la aceptación de la creencia que resulta de la exposición a el mensaje. Así una persona que cambia su probabilidad subjetiva de que fumar es peligroso para la salud desde .40 a .70 exhibirá una complacencia del 30 por ciento sobre una escala de probabilidad.

Además de la aceptación de y la complacencia a, un argumento persuasivo, la presentación de un argumento puede tener efectos indirectos; esto es, puede tener efectos de impacto sobre una o más creencias que no se han mencionado explícitamente.

Por lo que para comprender los efectos de una comunicación persuasiva, es importante evaluar no únicamente el aceptar, y admitir los argumentos, sino también evaluar los efectos de impacto sobre otras creencias primarias no mencionadas o tomadas en consideración.

Para resumir brevemente, se estableció que es posible especificar un conjunto de creencias primarias que sirven como determinantes potenciales de una conducta determinada. Estas creencias afectan las consecuencias de la ejecución de una conducta y las prescripciones normativas de referentes importantes. Para ser efectivo, un mensaje debe influir estas creencias primarias. Los efectos del mensaje pueden ser dirigidos de tal forma que produzcan aceptación y complacencia del argumento que contenga.

En conclusión, las proposiciones de la Teoría de Acción Razonada referentes a las relaciones entre conducta, intenciones, actitudes y normas, así como sus constructos teóricos han recibido apoyo empírico consistente con dos décadas de investigación sobre la predicción y comprensión de un sin número de conductas. (Fisher, Fisher y Eys, 1995).

El objetivo de la Teoría es investigar cuales son los determinantes de la intención conductual, con el propósito de predecir y comprender la conducta.

Revisando los constructos básicos de la TAK, se estableció que la actitud de un sujeto para la realización de una conducta específica es una función de las creencias del sujeto acerca de las consecuencias de la ejecución de la misma, multiplicada por sus evaluaciones de esas consecuencias. Mientras que la norma subjetiva es una función de su percepción del apoyo social a partir de otros referentes específicos para la ejecución de una conducta, multiplicada por su motivación para cumplir con los deseos de estos referentes.

Se describieron algunas de las investigaciones que han aplicado esta Teoría, para determinar si la intención conductual está determinada por el componente actitudinal o normativo.

Dentro de las investigaciones aquí revisadas, (ver Aplicaciones de la Teoría), el procedimiento general para aplicar el modelo a sus estudios, fue la realización de un estudio piloto para identificar las creencias predominantes y los referentes de la población (llamada investigación inicial), además de que esta permite identificar las escalas de medición que podrán utilizarse para la medición de las actitudes. Se toma el número de creencias predominantes necesarias para explicar el 70% de todas las respuestas dadas a partir de la lista de referentes y resultados conductuales predominantes, se elabora un cuestionario de preguntas cerradas para medir cada uno de los constructos de la Teoría, los cuales son:

1. Definir la conducta de interés estableciendo los elementos de acción, objeto, contexto y tiempo con el propósito de definir el criterio conductual.
2. Definir la intención conductual correspondiente.
3. Definir la actitud y norma subjetiva correspondiente.
4. Evocar las consecuencias sobresalientes y referentes y

**5. Definir las creencias conductuales, evaluaciones de las consecuencias, creencias normativas y la motivación para cumplir.**

Una vez obtenidos los datos, se determina a partir de un procedimiento de regresión múltiple el peso para cada uno de los componentes de la intención: normativo y actitudinal, ya que el que tenga mayor peso es el que determinará la intención conductual. Posteriormente se realiza un análisis de las creencias sobresalientes, evaluaciones percepciones de los referentes y la motivación para cumplir con el referente que subyacen a las intenciones para involucrarse en la conducta. Esto se hace a partir de comparar las creencias entre intentadores de la conducta y no intentadores, para identificar las creencias que subyacen a una intención conductual y a partir de su identificación modificarlas a través de comunicaciones persuasivas dirigidas específicamente a esas creencias que se identificaron que influyen en la actitud, intención y finalmente la conducta del sujeto.

Por último, para cambiar una actitud y por consiguiente la conducta, es indispensable identificar las creencias primarias que subyacen a la conducta, las cuales se conocen al realizar el análisis de la estructura cognitiva, mismas que serán los argumentos que tendrá el mensaje o comunicación persuasiva.

*CAPITULO 4*

*PROPUESTA DE CAPACITACION  
A PARTIR DE  
LA TEORIA DE ACCION RAZONADA*

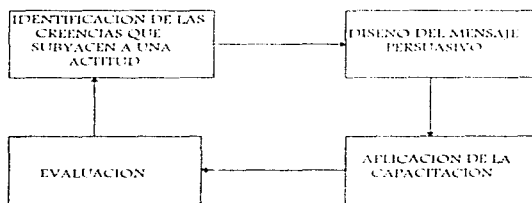
#### 4. PROPUESTA PARA UN MODELO DE CAPACITACION A PARTIR DE LA TEORIA DE ACCION RAZONADA (TAR).

La Teoría de Acción Razonada se ha aplicado a un sin número de conductas específicas como fumar, control de peso, anticoncepción, conducta de votar, compra de artículos (en Fishbein, 1980) uso de cinturones de seguridad (Fishbein y col. 1988) internación geriátrica (Stefani, 1993), cuidado del medio ambiente (Rios, 1995), conducta de beber (Fishbein, Ajzen y McArdle, 1988a) y en gran cantidad dirigidos a la prevención del SIDA (Fishbein, 1990; Cochran, Mays, Ciarella, Caruso y Mallon, 1992; Kashima, Gallegos y McCamish, 1993; Diaz, Rivera y Andrade, 1994; Diaz y Rivera, 1995; Fisher, Fisher y Rye, 1995; Alfaro, 1995; Morrison, Gillmore y Blacker, 1995) y a la conducta organizacional (Elliot, Jobber y Sharp, 1995) entre otras, con el propósito de predecir y explicar la intención conductual que subyace a cada una de las conductas para realizar formas de intervención que permitan modificarla, al identificar las creencias que subyacen a cada intención conductual.

Dentro de las organizaciones también existen conductas específicas como son: no utilizar cascos de seguridad, mascarás y lentes de protección, botas, balas, guantes, etc. que en variadas ocasiones no logran mejorarse a partir de la Capacitación que se dirige a proporcionar conocimientos e información. Es decir que esto no es suficiente para lograr que el trabajador adquiera conductas y actitudes adecuadas para el desempeño de su trabajo.

Un ejemplo de ello es el área de Seguridad Industrial, donde a pesar de dotar a los trabajadores de los conocimientos necesarios sobre el tema, al momento de desempeñar su trabajo no los toman en cuenta; por lo que se observa que se incurre en conductas que ponen en riesgo su integridad física y faltas a los procedimientos para el desempeño de sus tareas.

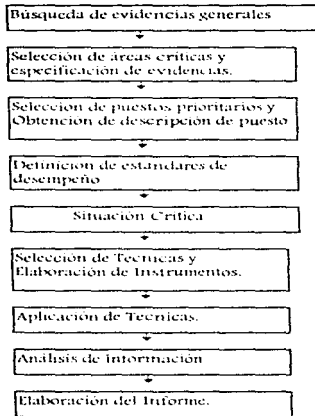
El modelo aquí propuesto para la aplicación del proceso de capacitación en la elaboración de cursos dirigidos a la modificación de actitudes a partir de la Teoría de Acción Razonada, consta de cuatro fases:



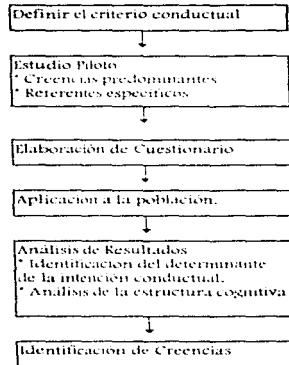
Para la presentación del mismo se recurrirá a la aplicación de ejemplos hipotéticos en el área de Seguridad Industrial. Sin embargo, es importante señalar que la aplicación de dicho modelo no se restringe únicamente a esta área de una organización.

FASE 1.  
IDENTIFICACION DE LAS CREENCIAS QUE  
SUBYACEN A UNA ACTITUD.

*DETECCION DE NECESIDADES  
DE CAPACITACION*



*APLICACION DEL MODELO DE LA  
TEORIA DE ACCION RAZONADA*



- \* Nota: El procedimiento aplicado para la Detección de Necesidades de Capacitación, se tomó del capítulo 1 y es el propuesto por Mendoza (1991).

#### **4.1. FASE 1. IDENTIFICACION DE LAS CREENCIAS QUE SUBYACEN A UNA ACTITUD.**

Esta fase consta de dos pasos para el logro de su objetivo el cual es identificar los determinantes inmediatos de la intención conductual y las creencias que subyacen a esta:

- A. Detección de Necesidades de Capacitación y
- B. Aplicación del Modelo de la Teoría de Acción Razonada.

##### **PASO 1A. Detección de Necesidades de Capacitación.**

En el capítulo 1 se menciona que en algunas ocasiones las necesidades de capacitación se manifiestan por sí solas o son evidentes mientras que en otras ocasiones es necesario llevar a cabo algún procedimiento para detectarlas.

En el mismo capítulo se mencionaron tres de los procedimientos sugeridos por algunos autores como Mendoza (1991), Jiménez (1992) y Reza (1995) para realizarlo, así como técnicas empleadas para ello, las cuales pueden aplicarse aquí para determinar en forma precisa y completa las actitudes en que requieren capacitación los empleados.

Esta fase se basa en procedimientos administrativos que permitirán determinar las conductas específicas que deben ser modificadas, ya que a partir de esta evaluación se observa que producen efectos perjudiciales a los objetivos de la organización.

##### **PASO 1B. Aplicación del Modelo de la Teoría de Acción Razonada.**

El principal interés de esta fase es encontrar las creencias que son determinantes finales de la intención para realizar o no una conducta. Para ello debe seguirse el procedimiento siguiente:

1. Definir el criterio conductual de interés a partir de la conducta específica a estudiar. Para ello es importante establecer los elementos: acción, objeto, contexto y tiempo (Ver Capítulo 3 punto 3.3.1).

**EjemPlo 1:** "Usar los cascos de seguridad cada vez que entro a la mina."

Acción: usar  
Objeto: los cascos de protección  
Contexto: la mina  
Tiempo: cada vez que se entra a la mina.

**EjemPlo 2:** "Lavar todo mi cuerpo antes de comenzar a realizar la mezcla para la elaboración de galletas".

Acción: Lavar  
Objeto: todo mi cuerpo  
Contexto: al realizar la mezcla para la elaboración de las galletas  
Tiempo: antes de comenzar

2. Realizar un estudio piloto para identificar las creencias predominantes y los referentes específicos de la población que se desea estudiar. Esto también permitirá identificar las escalas que pueden utilizarse en la medición de actitudes hacia la realización del comportamiento de interés en la población investigada.



Para identificar las creencias predominantes se recomienda utilizar una muestra de 15 a 30 sujetos a los que se les solicita:

•EJEMPLO 1.

- A. Hacer una lista de las ventajas que crean que tiene usar casco de protección cada vez que se entra a la mina. Ejemplo: me protege, me evita accidentes, me alumbra el camino, etc.
- B. Hacer una lista de las desventajas que crean que tiene usar casco de protección cada vez que se entra a la mina. Ejemplo: es estorboso, pesa, transpira la cabeza, es fastidioso, etc.
- C. Hacer una lista de las cosas que le vienen a la cabeza cuando piensa en usar el casco de protección cada vez que entra en la mina. Ejemplo: no me gusta usarlo, nadie lo usa, etc.

• EJEMPLO 2.

- A. Hacer una lista de las ventajas que crea que tiene "lavar todo mi cuerpo antes de comenzar a realizar la mezcla para la elaboración de galletas". Ejemplo: elimina los gérmenes, garantiza que el producto sea saludable, evita enfermedades a terceros, etc.
- B. Hacer una lista de las desventajas que crean que tiene "lavar todo mi cuerpo antes de comenzar a realizar la mezcla para la elaboración de las galletas". Ejemplo: se pierde tiempo, es incómodo, es fastidioso, etc.
- C. Hacer una lista de las cosas que le vienen a la mente cuando piensa en lavar todo su cuerpo antes de comenzar a realizar la mezcla para la elaboración de las galletas. Ejemplo: ya me bañé en mi casa, estoy limpio, no lo necesito, etc.

Se analizan las respuestas a estas tres preguntas para posteriormente elaborar una lista en la que se observe la frecuencia en la que cada respuesta fue dada, para establecer categorías.

Según Fishbein, (1980) se toma el número de creencias predominantes necesarias para explicar el 70% de todas las respuestas.

Para identificar los referentes importantes para la conducta se evalúa lo siguiente:

- A. Mencionar algún individuo o grupo que apruebe el hecho de que usted use el casco de protección cada vez que entra a la mina. Ejemplo: mi amigo, mi jefe, el doctor, mi familia, etc.
- B. Mencionar a una persona o grupo que pueda desaprobár el hecho de que usted use el casco de protección cada vez que entra a la mina. Ejemplo, mis compañeros de trabajo, etc.
- C. Mencionar a una persona o grupo de personas a las que usted pueda informarles o avisarles que está tratando de decidir entre usar o no el casco de protección cada que entra a la mina. Ejemplo, mi esposa, mi mamá, mi hermano, mi hermana, etc.

Las respuestas a estas preguntas son categorizadas de acuerdo a su frecuencia y se consideran referentes predominantes para la población estudiada los referentes explicados para cerca del 70% de todas las respuestas.

3. Elaboración de un cuestionario de preguntas cerradas para medir cada uno de los constructos de la Teoría de Acción Razonada, a partir de la lista de referentes y creencias conductuales predominantes que se identificaron anteriormente. Esto es evaluar:

- la intención de emplear la conducta de interés.
- Las actitudes hacia la realización de la conducta.
- La norma subjetiva,

- Las creencias de que la realización de la conducta llevara a resultados diferentes,
- Las evaluaciones de estos resultados,
- Creencias normativas acerca de la determinación de referentes relevantes y motivación para cumplir con estos referentes.

Nota. Observar el apartado "Construcción de un Cuestionario Estandar" el cual se aplicó al ejemplo de los casos de protección.

4. Se realiza la aplicación del cuestionario a la muestra seleccionada.

5. Análisis de los resultados obtenidos y estadísticos utilizados. Para ello, es necesario recordar que para la Teoría de Acción Razonada, la intención de un sujeto para ejecutar una acción específica está determinada por dos factores o componentes teóricos:

- Un factor personal o "actitudinal" y
- Un factor social o "normativo".

En este punto es importante identificar cual de los dos factores es el que determina la intención y posteriormente, realizar el análisis de la estructura cognitiva para identificar las creencias que conducen a una persona a intentar o no intentar realizar una conducta.

Para la predicción de la intención Fishbein y Ajzen (1975) proponen la siguiente ecuación:

$$B = Bb + [\sum bi ei] W1 + [\sum bi ni] W2$$

$$---A.B.--- \quad ---N.S.---$$

Donde:

*B* es la propia conducta en cuestión,

*Bb* es la conducta

*Bb'* es la intención de llevar a cabo la conducta

*bi* son las creencias conductuales

*ei* son las evaluaciones de las consecuencias o resultados

*n* es el número de creencias conductuales

*N.S.* es la norma subjetiva

*bi* son las creencias normativas

*mi* la motivación individual para cumplir con las expectativas percibidas

*n* es el número de creencias normativas

*W1* y *W2* son los pesos determinados empíricamente.

#### Estadísticos Utilizados

Para el análisis de los datos obtenidos se necesitan estadísticos que permitan describir la fuerza de la relación entre las variables consideradas en el Modelo de la Teoría de Acción Razonada. Un indicador muy útil para este propósito es el Coeficiente de Correlación Múltiple, el cual se simboliza por la letra *r*. Este coeficiente puede tomar los valores que van de -1.0 a +1.0. Cuanto más se aleja de cero el coeficiente de correlación entre dos medidas y se aproxima al valor de -1.0 o +1.0, mayor será la relación entre dos medidas determinadas.

Las correlaciones superiores a cero indican que a medida que se incrementa el valor de una variable, del mismo modo se incrementa el valor de la otra variable. Mientras que de manera

contraria las correlaciones negativas indican que a medida que el valor de una variable se incrementa, el valor de la otra disminuye.

Tómese como ejemplo, la relación entre la actitud hacia usar casco de protección y la intención de usarlo. Primeramente, deben obtenerse medidas de la intención y actitud que se investiga. Obteniéndose el coeficiente de correlación, se puede describir la fuerza y dirección de la relación entre estas dos medidas. Una correlación positiva apoyaría la hipótesis de que la intención de usar el casco de protección aumenta a medida que la actitud hacia esta conducta llega a ser más positiva. Entre más alta sea la correlación (se acerque a +1), la relación es más fuerte y se puede predecir mejor la intención de una persona desde su actitud.

Las correlaciones son medidas simples de la asociación y no implican direccionalidad. Se puede predecir la intención de una persona desde las actitudes en el caso de una correlación negativa entre estas variables. Así, mientras más se acerque la correlación a -1, mejora la habilidad para predecirla. La correlación negativa indicaría que entre más favorable es la actitud de una persona hacia su acción de usar los cascos de protección, es más débil su intención de usarlos. Además de reportar la fuerza de la correlación, se debe indicar si es o no significativa estadísticamente.

Una correlación es significativa cuando la relación entre 2 variables es poco probable que se deba al azar. Generalmente un dato es considerado estadísticamente significativo cuando su probabilidad (p) de ocurrencia por azar únicamente es menor a 5 en 100 ( $p < .05$ ). La significancia estadística de un coeficiente de correlación depende no únicamente de su magnitud (el grado en el que se desvía de cero, ya sea en posición negativa o positiva), sino también en el tamaño de la muestra al que se aplique, ya que mientras que una correlación de .20 o más es estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) en una muestra de 100 personas, para una muestra de 30 la correlación tendría que ser al menos .36 antes de concluir que esta es improbable que se deba al azar. Evidentemente la significancia estadística no necesariamente implica una fuerte relación.

En Ciencias Sociales, las correlaciones alrededor de .30 se consideran satisfactorias (Fishbein, 1980) y consistente con ello, se sugiere que las correlaciones que estén por debajo de este nivel sean consideradas de poco valor práctico aun si son significativas estadísticamente. Correlaciones entre .30 y .50 se consideran de magnitud moderada; mientras que las correlaciones que exceden el .50 indican una relación relativamente fuerte entre dos variables.

Las pruebas empíricas del modelo requieren además de un indicador de la relación entre dos variables: un indicador del grado a partir del cual se pueda predecir una variable (la intención) desde otras dos variables (actitud hacia la conducta y la norma subjetiva). Tal indicador es obtenido a partir de la aplicación del Coeficiente de Correlación Múltiple (R), el cual puede fluctuar desde cero (no predecible) hasta 1.0 (perfectamente predecible). La correlación múltiple indica el grado de correlación entre dos o más variables predictoras y una medida criterio determinada. Al obtener este indicador se obtiene también un peso para cada variable predictorora que representa la contribución independiente de esa variable en la predicción del criterio. Cuando se prueba el Modelo de Teoría de Acción Razonada, se obtienen los pesos para la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva; estos pesos (W) pueden tomarse como indicadores de la importancia relativa de cada componente en la predicción de la intención.

Uno de los aspectos esenciales de la aplicación de la Teoría, es establecer cual es el determinante de la intención conductual y específicamente saber cuáles son las creencias que subyacen a una conducta. Para ello, se realiza el análisis de la estructura cognitiva. Se

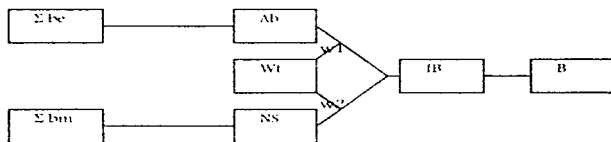
aplica el análisis de varianza multivariado, entre los grupos "intentadores fuertes" e "intentadores débiles" para saber específicamente cuales son las creencias que marcan la diferencia entre ambos grupos y a partir de ellas crear el mensaje persuasivo correspondiente. El análisis de varianza consiste en la obtención de dos estimaciones independientes de la varianza, una basada en la variabilidad entre grupos (varianza entre grupos) y otra en la variabilidad dentro de los grupos (varianza dentro del grupo). La significación en las diferencias entre estas dos estimaciones de varianza está proporcionada por las distribuciones de Fisher. Si la varianza entre grupos es grande (es decir, la varianza entre medias es grande) en relación con la varianza de dentro de grupos, el coeficiente F es grande. Por el contrario, si la varianza entre grupos es pequeña con respecto a la varianza dentro de grupos el coeficiente F será pequeño.

Para identificar los factores cognitivos (creencias) que más contribuyen a las diferencias en las intenciones de realizar la conducta en cuestión, se realiza una serie de comparaciones entre:

- Las creencias conductuales,
- Los resultados de la evaluación,
- Las creencias normativas,
- Las motivaciones para actuar de acuerdo a los referentes específicos

De esta forma, se obtienen los elementos esenciales que subyacen a las actitudes y normas subjetivas que representan los determinantes básicos de cualquier conducta.

Generalmente se representan los resultados en un esquema del modelo de la teoría de la siguiente forma (Fishbein, 1980):



Donde:

- $\Sigma Ebe$  Sumatoria de las creencias de la persona de que la conducta lleva ciertas consecuencias (b) y la evaluación de ellas (e).
  - $\Sigma bmi$  Sumatoria de las creencias de la persona acerca de que individuos o grupos específicos creen que debe o no realizar la conducta (b) y su motivación para cumplir con ellos (m).
  - Ab** Actitud hacia la conducta.
  - W1** Importancia relativa de las consideraciones actitudinal y normativa.
  - NS** Norma subjetiva.
  - IB** Intención conductual.
  - B** Conducta.
- $w_1$  y  $w_2$  pesos determinados empíricamente.

#### 4.2. FASE 2. DISEÑO DEL MENSAJE PERSUASIVO

Las creencias son los determinantes básicos de cualquier conducta y un cambio en la conducta se logra al producir cambios en las creencias.

Una vez concluida la primera fase y se tienen los resultados de la estructura cognitiva, se cuenta con las creencias que subyacen a la conducta en cuestión. Por ejemplo, para el uso del casco de protección ("me protege" y "evita que tenga accidentes") y para el ejemplo de "lavarse todo el cuerpo antes de la elaboración de la pasta para la preparación de las galletas" ("elimina los gérmenes", "garantiza que el producto sea saludable"). Al mismo tiempo, se tienen identificadas las creencias que contribuyen negativamente hacia las actitudes de los intentadores débiles ("es estorbo", "hace transpirar mi cabeza" para el ejemplo 1 y "se pierde tiempo" y "es fastidioso" para el ejemplo 2).

Fishbein se basa en los postulados de Hovland con respecto al hecho de que a toda comunicación persuasiva subyace la información, al mismo tiempo de que sugiere que es posible cambiar las actitudes sin incrementar el conocimiento real del tema al que hace referencia la conducta (Showers y Shrigley, 1995), a través del diseño de comunicaciones persuasivas.

La TAR establece que las actitudes hacia la conducta pueden ser influidas mediante el cambio de las evaluaciones de las consecuencias, mientras que las normas subjetivas también pueden influirse cambiando las motivaciones para cumplir con los referentes específicos, sin embargo, en ambos casos se deberá cambiar finalmente las creencias acerca del resultado, ya que la evaluación de una consecuencia no es más que la actitud de una persona hacia tal resultado. Influir en la evaluación requiere cambiar las creencias acerca del resultado.

En resumen, un mensaje persuasivo puede ser efectivo en cambiar una conducta, únicamente si este influye las creencias primarias, esto es, las creencias que desde un punto de vista teórico, están funcionalmente relacionadas a (o son determinantes primarios de) la conducta en cuestión.

Fishbein (1980b) propone dos formas para lograr el cambio:

A. Influyendo algunas de las creencias que son predominantes en una población determinada, o bien...

B. Introduciendo algunas creencias nuevas no predominantes.

Por ejemplo, para influir las creencias predominantes de una población objeto, un instructor tratará de inducir a la audiencia (capacitados) a su mensaje dirigido a "usar cascos de protección cada vez que entro a la mina", para lo cual evaluaría las creencias predominantes que sostienen los miembros de la población objeto, obteniendo un conjunto de creencias conductuales referentes a las consecuencias que se percibe que tiene la conducta (ej. "usar el casco de protección es estorbo", "usar el casco de protección me garantiza mi integridad física") y un conjunto de creencias normativas con respecto a ella (ej. "mi amigo piensa que yo no debería usar el casco de protección", "mi jefe piensa que debería usar el casco de protección").

En la construcción de éste mensaje, el instructor podría intentar cambiar cualquiera de estas creencias predominantes en la dirección apropiada. Así, en el intento de producir una actitud más favorable hacia la conducta, él podría intentar inducir una norma subjetiva más favorable incrementando las probabilidades subjetivas de la audiencia (capacitados) de que sus jefes piensan que ellos deberían usar los cascos de protección.

La segunda estrategia implica la introducción de creencias no consideradas anteriormente como predominantes, o bien, creencias que fueron predominantes solo para una minoría de la población objeto. Por ejemplo, el instructor puede inducir a la audiencia a creer que usar cascos de protección les asegurará contar con una fuente de luz adicional a la que se encuentra en la mina y que su familia piensa que el debería usar el casco de protección. Asumiendo que la audiencia evalúe positivamente contar con una fuente de luz adicional, ésta comunicación deberá producir actitudes más favorables hacia la conducta de usar cascos de protección cada que se entra en la mina. De la misma manera, si la audiencia está altamente motivada para cumplir con su familia, la comunicación persuasiva o mensaje, producirá normas subjetivas más favorables.

Únicamente cuando un mensaje cause un cambio en los productos totales del conjunto de creencias subyacentes puede esperarse influir en las actitudes o normas subjetivas y por consiguiente en las intenciones y finalmente en la conducta.

El primer paso en la construcción de una comunicación persuasiva o mensaje, es la selección de un número apropiado de argumentos (Fishbein, Ajzen y McArdle, 1988a) y la evidencia real o basada en los hechos que los sustente.

La simple presentación de un argumento, sin ninguna evidencia de apoyo puede traer como consecuencia según Fishbein, un cambio en la creencia correspondiente de la audiencia, particularmente si el argumento es nuevo y no es predominante, de ahí la importancia de la selección de los argumentos y evidencia real que los apoye.

En esta fase de construcción de la comunicación persuasiva, es importante considerar algunos de los procesos cognitivos que median entre los efectos del mensaje sobre las creencias primarias, con el propósito de dirigirlo en forma correcta y lograr que la audiencia lo acepte y acceda a él y de esta forma evitar producir efectos indirectos no planeados (efectos de impacto) que pueden producir cambios inesperados debidos a su impacto en creencias que no se mencionaron explícitamente en la comunicación persuasiva (Fishbein, 1975).

Aceptar es creer en la consecuencia de una conducta sin haber sido expuesto a una comunicación persuasiva que incluyera dicho argumento, mientras que acceder a un mensaje se refiere al cambio en la aceptación de la creencia como resultado de la exposición al mismo.

Por lo que para un entendimiento completo de los efectos de una comunicación persuasiva es importante evaluar tanto la aceptación y el acceder de la audiencia ante el mensaje así como los efectos de impacto sobre otras creencias primarias no consideradas.

Fishbein se basa en los postulados de Hovland con respecto a que toda comunicación persuasiva subyace la información. Al mismo tiempo, sugiere que es posible cambiar las actitudes a través del diseño de comunicaciones persuasivas, sin incrementar el conocimiento real del tema.

Para la TAR, uno de los aspectos esenciales dentro de una comunicación persuasiva es el diseño del mensaje, es decir la elección acertada de los argumentos y la evidencia real que los apoye, mas que los factores que se involucran con la presentación del mismo como son: la fuente, y su credibilidad, expertez, la audiencia, así como su experiencia, etc. (Fishbein, Ajzen y McArdle, 1988a).

Una vez mencionados algunas de los aspectos y procesos que subyacen al cambio de una creencia de acuerdo a la Teoría de Acción Razonada, se propone el siguiente procedimiento para la construcción del mensaje:

1. Establecer el objetivo del curso, así como la conclusión que deberá lograrse en el mensaje. Ejemplo: Usar los cascos de seguridad cada vez que se entre a la mina.
2. Especificar las creencias primarias que sirven como determinantes potenciales de una conducta, las cuales se refieren a las consecuencias de su realización y las prescripciones normativas de referentes relevantes.
3. Determinar los argumentos y la evidencia real que los apoyará. Los argumentos elegidos deberán ser algunas de las creencias primarias que subyacen a la conducta o conocer que dichas creencias determinan o influyen en aquellas creencias primarias acerca de la realización de la conducta en cuestión. Esto es proporcionar información que incremente sus creencias de que la realización de la conducta, le traerá consecuencias positivas o bien disminuirá las consecuencias negativas. Al respecto, desde las teorías de la motivación de protección basadas en las teorías de expectativa valor, las apelaciones al miedo serán eficaces en el terreno de las conductas de protección si incluyen además información sobre la nocividad del evento, la probabilidad de que ocurra si no se toman medidas preventivas y la eficacia de las estrategias de afrontamiento sugeridas (Morales, 1994).
4. Redacción del mensaje. Si bien no se menciona como hacerlo en la teoría, las investigaciones previas (ver capítulo 2 Persuasión) sugieren que la presentación de los argumentos puede ser exponiendo los argumentos débiles al principio e introducir progresivamente argumentos más sólidos. Al final del mensaje se precisa la conclusión.
5. Elección de la fuente que hará llegar la comunicación persuasiva.
6. Elección del medio a través del cual se hará llegar el mensaje a los capacitandos. El cual podría ser a través de un video en el que e utilizarán los canales visual y auditivo o bien grabar el mensaje en una cinta magnética utilizando el canal auditivo.

### FASE 3. APLICACIÓN DE LA CAPACITACIÓN

En esta fase se realizará la presentación del mensaje persuasivo que se diseñó específicamente para la conducta en cuestión.

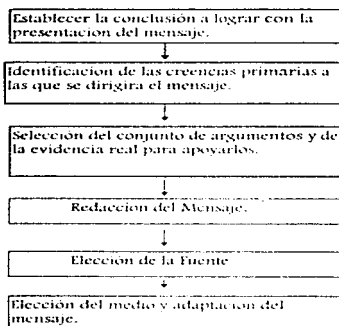
Para ello se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. Elegir a la persona que tendrá a su cargo la presentación de la comunicación persuasiva diseñada en la fase anterior y específicamente las características que pueden favorecer la aceptación del mismo. Al mismo tiempo, deberá despertar el interés de la audiencia para recibir el mensaje. Si bien no lo menciona Fishbein en la teoría, las investigaciones con respecto al tema muestran que la fuente debe considerar que cuanto mayor sea el grado de implicación del receptor, mayor será la tendencia a prestarle atención al contenido del mensaje es decir, a los argumentos y no a las señales periféricas. Se debe tomar en cuenta que esta persona tendrá que poseer conocimientos sobre los procesos que intervienen para que un mensaje sea efectivo y evitar que la población objeto lo rechace o sea resistente al cambio.
2. Determinar el lugar, fecha y horario en que se llevará a cabo la capacitación, a fin de confirmar la asistencia de los capacitandos.

1. Cuidar de disponer de los recursos materiales adecuados para la presentación de la comunicación persuasiva y comprobar su buen funcionamiento. Tales como vidocaseteras, proyector, grabadora, etc., dependiendo de cómo haya sido diseñada ésta.

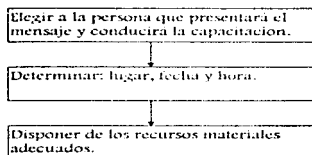
#### FASE 2

##### *DISEÑO DEL MENSAJE PERSUASIVO*



#### FASE 3

##### *APLICACION DE LA CAPACITACION*





#### 4.4. FASE 4 EVALUACION DE LA CAPACITACION.

En esta fase se evaluará la eficacia de la capacitación proporcionada a los capacitandos, al mismo tiempo que se obtendrá información que permita conocer las deficiencias y problemas en las estrategias adoptadas para el diseño del mensaje, la fuente elegida y realizar las correcciones pertinentes.

Se propone utilizar un diseño pretest-postest con grupo control, donde se utiliza un grupo experimental y un grupo control, los cuales deben formarse asignando de manera aleatoria los participantes a los grupos (Fase R).

R	O	X	O
R	O		O

Donde:

X es el mensaje o tratamiento experimental.

O es la medida (Pretest-Postest)

R es la asignación al azar de los participantes a la condición de capacitación.

#### FASE O

##### Pretest

Aquí se propone elaborar y aplicar un cuestionario que contenga medidas estándar de la intención, actitudes y normas subjetivas hacia la realización y no realización de la conducta en cuestión (ej. usar o no usar los casos de protección). Este punto queda cubierto con la aplicación del cuestionario estándar que se realizó en la fase I y a partir del cual se obtuvieron los datos necesarios para el diseño del mensaje.

Se aplicará el mismo pretest a ambos grupos y solo a uno de ellos se le aplicará la condición experimental (mensaje diseñado), siendo el grupo control el que no reciba tratamiento experimental.

Si el programa de capacitación produce un efecto significativo, los resultados del postest para el grupo experimental deberán ser significativamente mayores que los resultados del pretest de su mismo grupo y que el postest del grupo control (Cherrington, 1991, Campbell y Stanley, 1994).

##### Postest

Se recomienda construir medidas que permitan evaluar la intención, conducta y creencias con respecto a la conducta (ejemplo, usar casos de protección). Cuando se evalúan las creencias se debe evaluar los argumentos que se utilizaron en la construcción del mensaje. Un ejemplo de como evaluar las creencias con respecto al argumento: "el caso de protección me permite contar con una fuente de luz adicional, sería construir dos ítems como los siguientes:

**Ejemplo:**

**No usar casco de protección me traería como consecuencia que yo no tenga una fuente de iluminación adicional.**

**Usar el casco de protección me traería como consecuencia que yo tenga una fuente de iluminación adicional.**

<b>Estoy completamente en desacuerdo</b>	<b>Estoy en desacuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Estoy de acuerdo</b>	<b>Estoy completamente de acuerdo</b>
--	----------------------------	--------------------	-------------------------	---------------------------------------

Además, se debe:

- Evaluar el grado en el que los participantes aceptaron (creyeron) los argumentos principales que contenía el mensaje al que fueron expuestos, a partir de medir la fuerza de las creencias. Se consideran las creencias que corresponden a los argumentos principales y sus actitudes hacia las conductas.
- Evaluar que los capacitandos accedan a la información. La efectividad de un mensaje depende no tanto del grado en el que se acepta su contenido, sino de su habilidad para producir cambios en las creencias primarias (creencias acerca de usar o no usar cascos de protección). Para obtener estimaciones en el cambio de estas creencias, se pueden comparar las creencias de los capacitandos que fueron expuestos al mensaje con las creencias de los participantes del grupo control.
- Comparar la actitud a través de las medidas antes y después. Una vez evaluada la conducta, se deben realizar las comparaciones pertinentes para determinar los cambios en la misma una vez aplicada la fase experimental que corresponde a la aplicación del mensaje o comunicación persuasiva. Se puede obtener, aplicando los estadísticos para la evaluación del modelo de la TAR (Ver sección Estadísticos Utilizados)
- Evaluación de la conducta. Puede diseñarse una evaluación donde se le solicite al jefe inmediato de los capacitandos que registre durante dos mes la ocurrencia de la conducta y así contar con un parámetro de comparación con respecto a su modificación en la intención de usarlo debido a la exposición al mensaje y su conducta real.

**FASE 4**  
**EVALUACION**

Elaboración y aplicación de  
Instrumentos para las Fases Prest y  
Postest.

Evaluación de la aceptación del  
mensaje.

Evaluación del proceso de acceder  
al mensaje.

Determinación de la Actitud ante  
la conducta después del  
tratamiento experimental.

Determinación de la conducta  
después el tratamiento  
experimental.

## 5. DISCUSION

Dentro de las empresas, la Capacitación de Personal es uno de los procesos esenciales ya que a partir de ésta, se dota a los empleados de los conocimientos necesarios que les permitan el óptimo desempeño de sus funciones (Byars, 1994; Cascio, 1995).

Atendiendo a esto, se propuso en el presente trabajo, un proceso que permita Capacitar a partir del análisis de las personas y específicamente, del análisis de la intención de realizar la conducta que se detecta que requiere de Capacitación.

Para lograr esto se aplicó una teoría que recientemente se ha probado, para comprender y predecir conductas específicas, la cual se denomina Teoría de Acción Razonada (Fishbein, 1967; Fishbein y Ajzen, 1975; Fishbein, 1980).

Generalmente, la Capacitación (llamémosle tradicional), se realiza a partir del seguimiento de un modelo que consta de cuatro fases (Rodríguez, 1995; Cascio, 1995), las cuales se caracterizan por acciones específicas que deben realizarse para que se cumpla con ellas, como se mencionó en el capítulo 1.

1. Determinación de las Necesidades de Capacitación. Etapa que consiste en determinar las carencias o deficiencias de conocimientos, habilidades y actitudes que impiden que los trabajadores desarrollen eficientemente las actividades de su puesto de trabajo. Este procedimiento consiste en un estudio comparativo entre la manera correcta de hacer un trabajo y la forma en que realmente se realiza. Además, permite establecer las bases para el correcto desarrollo de todas las actividades de Capacitación. Proporciona los antecedentes necesarios para la elaboración de los programas al identificar cuantos y cuáles empleados, así como en que actitudes deberá capacitarseles.
2. Diseño del Programa de Capacitación. El paso inicial es la redacción de los objetivos del programa, es decir, lo que el participante será capaz de hacer al finalizar el curso. A partir de los objetivos establecidos, se determinara, la amplitud del contenido, las técnicas de instrucción empleadas, así como la elaboración de los materiales didácticos y el tipo de evaluación que se realice al finalizar el curso. Determinar el lugar, fecha y hora en que se llevará a cabo la Capacitación. Preparación de los recursos materiales: papelería y/o aparatos como rotafolio, proyector, computadora, etc. y designación del instructor.
3. Ejecución del Programa de Capacitación. Aquí deben planearse las actividades, tiempo disponible de los participantes, materiales.
4. Control y Evaluación del Programa de Capacitación. Por último en esta etapa, se deberán observar y analizar los cambios de conducta de los participantes que son resultado del adiestramiento, a partir de instrumentos de medida diseñados para tal efecto. Para identificar la eficacia de del programa de adiestramiento, localizar los aspectos positivos y negativos que permitan corregirlo.

Sin embargo, generalmente se aplica un modelo administrativo en el que se llegan a implementar algunos principios de aprendizaje, aportados por la Tecnología Educativa para el lograr que la gente aprenda y no se investiga directamente las conductas para realizar a partir de ello desarrollar los programas de capacitación.

Por otra parte, han existido algunos intentos por tomar las aportaciones realizadas dentro de la Psicología Social en el área de las actitudes, para su aplicación en el ámbito de la

Capacitación de los trabajadores (Hernández, 1988; Roa y López, 1995), sin embargo, a pesar de que se han utilizado algunos procedimientos para la medición de actitudes, no se ha propuesto un procedimiento sistemático que permita el estudio de las actitudes de las personas.

Por lo que la propuesta del presente trabajo fue determinar un procedimiento sistemático que permita el diseño de cursos de capacitación, a partir del estudio e investigación de las actitudes que se detecta tienen necesidad de capacitación, utilizando la Teoría de Acción Razonada, cuyos constructos así como la validez de sus mediciones, se han probado en una gran cantidad de estudios dirigidos a diferentes conductas, tales como: fumar, control de peso, anticoncepción (en Fishbein, 1980), internación geriátrica (Stefani, 1993), uso de cinturones de seguridad (Fishbein y col., 1988b), cuidado del medio ambiente (Rios, 1995), conducta de beber (Fishbein, Ajzen y McArdle, 1988a) y en gran cantidad dirigidos a la prevención del SIDA (Fishbein, 1990; Cochran, Mays, Ciarella, Caruso y Mallon, 1992; Kashima, Gallegos y McCamish, 1993; Díaz, Rivera y Andrade, 1994; Díaz y Rivera, 1995; Fisher, Fisher y Rye, 1995; Martínez, 1995; Morrison, Gillmore y Blacker, 1995) y a la conducta organizacional (Elliott, Jobber y Sharp, 1995).

El modelo de la Teoría de Acción Razonada sostiene que la mayor parte de la conducta humana está bajo control del sujeto, y por tanto puede ser pronosticada a partir de la intención conductual de ejecutar una conducta determinada (Fishbein y col., 1988b).

El concepto central de la teoría es la intención conductual, concebida como la causa primera o inmediata de la conducta y operacionalizada como el juicio probabilístico que emite un sujeto acerca de ejecutar o no un comportamiento. La intención está en función de dos factores o determinantes básicos: un factor de naturaleza personal o actitudinal y otro de influencia social o normativo (Fishbein, 1967; Fishbein y Ajzen, 1975; Fishbein, 1980).

El factor personal o actitud hacia la conducta, es la evaluación positiva o negativa con respecto a realizar o no una conducta y el factor normativo es la percepción de la persona de la presión social ejercida sobre ella para realizar o no la conducta.

En consecuencia, el modelo postula que la conducta está determinada por la intención conductual y que esta a su vez se expresa por medio de las actitudes hacia la conducta y de la norma subjetiva. Estos dos componentes por su parte, se explican atendiendo a su base informativa o creencias, por lo que la conducta está en última instancia determinada por la información del sujeto es decir las creencias que subyacen a ambos componentes.

Aplicando los fundamentos teóricos y metodológicos de la teoría, se propuso el siguiente proceso para el diseño de cursos de Capacitación de Personal, el cual consta 4 fases:

**FASE 1. Identificación de las creencias que subyacen a una actitud, la cual está constituida por dos pasos:**

a) Detección de Necesidades de Capacitación.

Esta fase es una de las etapas esenciales, ya que a partir de ella se identifican las diferencias medibles y cuantificables existentes entre los conocimientos, habilidades y actitudes establecidos en los objetivos de un puesto y los que una persona tiene y al mismo tiempo permite identificar en forma sistemática la conducta o conductas específicas en que se requiere Capacitación o la intención conductual que será objeto de estudio; además de proporcionar datos como: cuántos y cuáles trabajadores necesitan capacitarse.

**b) Aplicación de la Teoría de Acción Razonada.**

Es en ésta fase se realiza el análisis de la intención conductual para identificar, primeramente que factor es determinante en la intención de realizar una conducta, ya sea el actitudinal o normativo y posteriormente buscar el origen del mismo en las creencias que subyacen al mismo. Es decir, se aplica la Teoría de Acción Razonada, A través del análisis de las investigaciones anteriores, se determinó la metodología utilizada en las mismas y con base en los postulados de Fishbein, se estableció el procedimiento siguiente:

1. Definir el criterio conductual. A partir de los elementos: acción, objeto, contexto y tiempo.
2. Realizar un estudio piloto para identificar las creencias predominantes y los referentes específicos de la población para posteriormente con base en esa información construir el cuestionario.
3. Elaboración de cuestionario. Para medir los constructos de la Teoría, los cuales son: la intención conductual, la actitud hacia la conducta, las creencias conductuales, la evaluación de los resultados o consecuencias que se derivan de la conducta, la norma subjetiva, las creencias normativas y la motivación para cumplir con las expectativas de los referentes sociales (Stefani, 1993). Los procedimientos utilizados para la medición de los constructos de la Teoría son todos los procedimientos escalares (como el de Likert entre otros), y el método del Diferencial Semántico, los cuales se revisaron en el capítulo 2 (Fishbein, 1980). Se presentó en el capítulo 3 un ejemplo aplicado a la Seguridad Industrial.
4. Aplicación a la población. La cual se determinará de acuerdo a los datos que arroje la DNC.
5. Análisis de resultados para identificar el determinante de la intención conductual y análisis de la estructura cognitiva. Aquí se aplican los procedimientos estadísticos correlación múltiple, análisis de varianza, los cuales se explicaron en el capítulo 4.

Identificación de creencias. Se realiza a partir del análisis de la estructura cognitiva, es decir identificar las creencias entre los grupos de intentadores fuertes y débiles a través del análisis de varianza multivariado.

**FASE 2. Diseño del Mensaje Persuasivo.**

En esta fase, se tomó en cuenta el supuesto fundamental de la teoría con respecto al cambio, el cual establece que un cambio se logra a partir de influir en las creencias primarias que subyacen a una conducta (Fishbein, 1975). Además, para la teoría el diseño del mensaje es esencial para producir un cambio, ya que los factores de la fuente tales como su credibilidad, expertise, estatus, raza, etc. y los factores de la audiencia como inteligencia, experiencia, autoestima, personalidad, etc. son variables que se consideran secundarios al momento de influir en una persona, ya que estos influirán solo si el mensaje tiene efecto sobre las creencias primarias que se utilizan como argumentos en el mensaje. (Fishbein y Ajzen, 1975). Sin embargo, las implicaciones del cambio conductual han recibido menos atención en la investigación sobre el tema (Fisher, Fisher y Rye, 1995), abriéndose un campo para futura investigación con respecto a los efectos de los elementos de la fuente sobre la aceptación del mensaje.

Una vez obtenidos los resultados de la fase 1, y se conoce qué factor determina la intención conductual y además se tienen identificadas las creencias primarias que subyacen a la conducta, se propuso el siguiente procedimiento:

1. Redacción del objetivo del curso.
2. Decidir si la estrategia de cambio se dirigirá ya sea a las creencias predominantes de la población identificadas en el análisis de la estructura cognitiva o a creencias nuevas, (creencias no consideradas anteriormente como predominantes o bien creencias predominantes solo para una minoría de la población).
3. Se establecen los argumentos que contendrá el mensaje (creencias) y se determina la evidencia que los apoyará.
4. Establecer la conclusión que deberá lograrse con el mensaje
5. Redacción del mensaje.
6. Elección de la fuente que hará llegar el mensaje
7. Elección del medio a través del cual se hará llegar el mensaje.

#### FASE 3. Aplicación de la Capacitación.

Es aquí donde se lleva a cabo la presentación del mensaje persuasivo que se diseñó específicamente para la conducta en cuestión. Para ello se debe:

1. Elegir a la persona que tendrá a su cargo la presentación del mensaje y tomar en cuenta las características que favorezcan la aceptación del mismo. Deberá despertar el interés de la audiencia para recibir el mensaje y además debe poseer conocimientos sobre los procesos que intervienen en la aceptación de una comunicación persuasiva y así evitar que la audiencia se resista al cambio.
2. Determinar el lugar, fecha y horario en que se llevará a cabo la Capacitación.
3. Disponer todos los recursos materiales adecuados para la presentación del mensaje y comprobar su buen funcionamiento.

#### FASE 4. Evaluación de la Capacitación.

En esta fase se pretende evaluar la eficiencia de las estrategias adoptadas en la construcción del mensaje, en la presentación del mismo, y al mismo tiempo se observa si se cumple con el objetivo del mensaje. Para realizar la evaluación del programa de capacitación que en este procedimiento es el mensaje, se puede utilizar uno de los diseños de investigación propuestos para ello como el diseño de pretest-posttest con grupo control (Cherrington, 1991), ya que éste permitirá evaluar:

- el grado en el que los participantes aceptaron (creyeron) el mensaje,
- el grado en el que los participantes acceden a la información es decir los cambios en las creencias debidos al mensaje.
- comparar la actitud a través de las medidas antes y después
- evaluación de la conducta con ayuda del jefe inmediato para determinar la ocurrencia de la nueva conducta en el empleado.

## **6. CONCLUSIONES**

La Psicología Social proporciona las bases científicas para medir y comprender la formación y cambio de actitudes, a partir de diferentes aproximaciones teóricas dedicadas a su estudio.

Los responsables de dirigir el proceso de Capacitación, al pretender un cambio de actitudes - y por consiguiente un cambio de conducta-, deben tomar en cuenta las aportaciones de la Psicología Social, para que se planeen estrategias que permitan lograrlo, en forma efectiva.

Actualmente existen aproximaciones sobre la relación actitud-conducta, las cuales tratan de analizar el proceso o secuencia de procesos que conducen a una actitud a convertirse en conducta, como la Teoría de Acción Razonada, por ello se propuso su aplicación en el ámbito laboral, y se realizó un procedimiento sistemático, que guíe su aplicación que permita planear y generar cambios en las actitudes que interfieren con el desempeño eficaz de los trabajadores, y además, permita comprender conductas específicas dentro de una organización.

Para ello, es importante que se pruebe dicho procedimiento y se genere investigación que permita comprender dichas actitudes y la forma de cambiarlas, ya que si bien los constructos teóricos de la teoría y la validez de la misma se han probado ampliamente, sus principios respecto al cambio han quedado al margen. Existen pocos estudios que han probado su eficacia en el ámbito laboral, por lo que es importante que se investigue más al respecto, quedando abierto un amplio campo de investigación.

Solo aplicando nuevas Teorías e investigando la conducta en el escenario laboral, se pueden brindar nuevas alternativas para comprender la conducta humana.



## 7. REFERENCIAS

Alfaro, A.L.B. (1995) El modelo de acción razonada como predictor del uso del condón en adolescentes y factores psicosociales asociados al contagio de VIH. Tesis de Maestría. UNAM: Facultad de Psicología.

Arias, G. (1994) Administración de recursos humanos (4ta. Ed.). México: Trillas.

Alvarez, M., Bonfil, M.C., Mendoza, A., Neri, C.R., Ortiz, J.M. y Vargas, E. (1974) Manual para elaborar programas de adiestramiento. (3a. Ed.). México: ARMO.

Byars, J.L. y Rue, W.L. (1994) Human resource management (4th. Ed.). USA: Richard D. IRWIN.

Campbell, D. y Stanley, J. (1994) Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Argentina: Amorrortu Editores.

Caseio, F.V. (1995) Managing human resources (4th. Ed.). USA: McGraw-Hill.

Castanyer, F.T. (1988) La formación permanente en la empresa (2). España: Marcombo, S.A.

Castro, H.R.; Paredes, M.C. (1990) Capacitación. Diseño tecnológico de cursos. México: Lirmusa.

Cochran, D.S., Mays, M.V., Caruso, Ch., Charletta, J. y Mallon, D. (1992) Efficacy of the theory of reasoned action in predicting aids related sexual risk reduction among gay men. Journal of Applied Social Psychology, 22, (19), 1481-1504.

Cherrington, D.J. (1991) The management of human resources (3rd Ed.). USA: Allyn and Bacon.

Chiavenato, I. (1993) Administración de recursos humanos. México: McGraw-Hill.

Díaz, G. y Salas, M. (1975) El diferencial semántico del idioma español. México: Trillas

Díaz, L.R. y Rivera, A.S. (1995) Prevención de contagio de VIH: Aplicación de la teoría de acción razonada a la predicción de uso de condón. Avances en Psicología Clínica Latinoamericana 13, 71-87.

Díaz, L.R., Rivera, A.S., Andrade, P.F. (1994) La teoría de la acción razonada en la predicción de uso y petición de uso de condón. La Psicología Social en México 5, 608-615.

Díaz, M.C. (1992) Psicología social. Métodos y técnicas de investigación. España: EUEDEMA Universidad.

Echebarria, E.A (1991) Psicología social sociocognitiva. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Elliott, R.; Jobber, D. Sharp, J. (1995) Using the theory of reasoned action to understand organizational behavior: the role of belief salience. British Journal of Social Psychology, 34, 161-172.
- Fishbein, M. (1990) Aids and behavior change: An analysis based on the theory of reasoned action. Revista Interamericana de Psicología 24 , (1), 37-56.
- Fishbein, M. (1967) Attitudes and the prediction of behavior, En M. Fishbein (De), Readings in Attitude Theory and Measurement. NY: John Wiley.
- Fishbein, M. (1980) Understanding attitudes and predicting social behavior, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975) Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. USA: Addison-Wesley Series in Social Psychology .
- Fishbein, M., Ajzen, Y. y McArdle, J. (1988a) Changing the behavior of alcoholics: effects of persuasive communication. En Y. Ajzen y M. Fishbein. Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Fishbein, M., Salazar, J.M., Rodríguez, C., Middlestadt, E. y Himmelfard, T. (1988b) Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: Una aplicación de la teoría de acción razonada en Latinoamérica. Revista de Psicología Social y Personalidad, 4, (2), 19-41.
- Fisher, A.W., Fisher, D.J. y Rye, J.B. (1995) Understanding and promoting aids-preventive behavior: Insights from the theory of reasoned action. Health Psychology 14, (3), 322-326.
- Gagne, R.M. (1979) Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. México: Diana.
- Hernández, P.J.C. (1988) El cambio de actitudes a través de la capacitación. Tesis de Licenciatura UNAM: Facultad de Psicología.
- Hewstone, M., Stroebe, W., Cudol, J.P. y Stephenson, G.M. (1994) Introducción a la psicología social. España: Ariel, S.A.
- Ivancevich, J.M. (1992) Human resources management, foundations of personnel (4th. Ed.) USA: Richard D. Irwin
- Jiménez, O.A. (1992) Necesidades de capacitación (A). Mecanograma. UNAM: Facultad de Psicología.
- Jiménez, O.A. y Lafitte, B.M.E. ( ) Manual de técnicas de evaluación. México: Nueva Generación.
- Kashima, Y., Gallegos, C. y McCamish, M. (1993) The theory of reasoned action and cooperative behavior: It takes two to use condom. British Journal of Social Psychology 32, 227-239.
- Mendoza, N.A. (1991) Manual para determinar necesidades de capacitación (2a. Ed.) México: Trillas.

Morales, F., Moya, M., Rebolloso, E. y Fernández, S.J.M. (1994) Psicología social. Barcelona: McGraw Hill.

Morrison, M.D., Guillmore, R.M. y Baker, A.S. (1995) Determinants of condom use among high risk heterosexual adults: A test of the theory of reasoned action. Journal of Applied Social Psychology, 25,(8),651 -676.

Myers, G.D. (1995) Psicología social (4a. Ed). Mexico: McGraw-Hill.

Nava, C.V.M., Patiño, F.H. y Rodríguez, C.J.F. (1978) Determinación de necesidades de adiestramiento y capacitación. México: ARMO.

Reza, T.J.C. (1995) Necesidades de capacitación en las organizaciones. México: Panorama.

Rios, C.T. (1995) Actitudes, intenciones conductuales y predicción de conductas relacionadas con la problemática ambiental: Una aplicación del modelo de la acción razonada. Tesis Maestría. UNAM: Facultad de Psicología.

Roa, C.G. y Lopez, G.C. (1995) Cambio de actitudes en un subsistema del sector público. Tesis de Licenciatura. UNAM: Facultad de Psicología.

Rodríguez, A. (1976) Psicología social. México: Trillas.

Rodríguez, V.J. (1993) Administración moderna de personal (2). México: CECASA.

Sherman, W.A. y Boblander, W.G. (1994) Administración de los recursos humanos (9a. Ed.) México: Iberoamericana.

Showers, E.D. y Shrigley, L.R. (1995) Effects of knowledge and persuasion on high-school students attitudes toward nuclear power plants. Journal of Research in Science Teaching 1, 32, (1), 29-43.

Stefani, D. (1993) Teoría de la acción razonada: Una aplicación de la problemática de la información geriátrica. Revista Latinoamericana de Psicología social, 25 (2), 205-223.

Summers, G.F. (1976) Medición de actitudes. México: Trillas.

Valencia, A.J.A. (1982) Evaluación de la capacitación. Instituto Nacional de Estudios del Trabajo. México: STyPS.