

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**ESTRATEGIAS PARA LA MODIFICACIÓN DE
ACTITUDES EN LOS ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

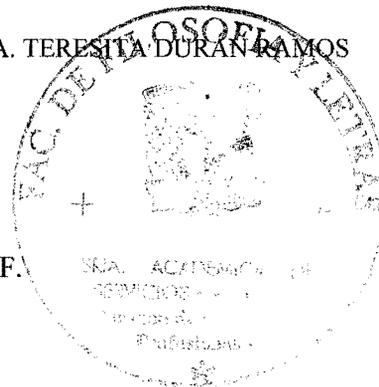
PRESENTA

SANDRA MA. DEL PILAR LÓPEZ COTERO

ASESOR: DRA. TERESITA DURÁN RAMOS

MÉXICO, D.F.

2005



m343784



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

A mis padres:

Por su cariño, ejemplo, comprensión, confianza y sobre todo por su infinita paciencia, tolerancia y respeto en cada paso que he dado en la vida. **Gracias!!!**

A Yuri Damián:

Por **TODO** y todo lo que esto implica.

A Fernanda y Jorge Damián:

Por el apoyo, la confianza, la inspiración y el **amor infinito**.

A mis hermanos:

Especialmente a **Teresa y Jorge** por su cariño, confianza, y, sobre todo, por su apoyo.

A mis amigas:

Por alentarme, por apoyarme, por la amistad **permanente, recíproca e incondicional**. (Isabel, Nadia, Elvia, Edith, Norma)

A quienes creyeron en mí:

Familiares y amigos que en su momento me alentaron a concluir este trabajo. Especialmente a la familia Herrera Muñoz, Mau, Tía Cota, Sofia, y, un largo etcétera.

A todos mis maestros.

Particularmente a mis sinodales: Claudia Lugo Vázquez, Felipe Rodríguez Durán, Ana Ma. González San Emeterio y Susana Fernández Salazar por sus valiosas observaciones y su participación. Y de manera **muy** especial a Teresita Durán Ramos, por la paciencia, por el tiempo, por la confianza, por el gran apoyo y por asesorar el presente trabajo.

A la Universidad Autónoma de México

A la Facultad de Filosofía y Letras

Al Colegio de Pedagogía

A

México

Índice

	Pag.
Introducción	1
Capítulo I	
DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTITUDES	
1.1 Definición de las actitudes	5
1.2 Concepto de actitud desde la psicología social y la sociología	7
1.3 Evolución histórica del estudio de las actitudes	9
1.4 Funciones	11
1.5 Características	11
1.6 Medición de las actitudes	15
Capítulo II	
FACTORES QUE AFECTAN A LAS ACTITUDES	
2.1 Factores sociales	17
2.2 Influencias familiares	19
2.3 Influencias ambientales, políticas y económicas	20
Capítulo III	
TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA	
3.1 El modelo de Fishbein	23
3.2 Creencias, intenciones y conducta, su relación con las actitudes	27
Capítulo IV	
ESTRATEGIAS PARA LA MODIFICACIÓN O CAMBIO DE ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	
4.1 Qué son las técnicas de dinámica de grupos	35
4.2 Cómo elegir la técnica adecuada	36
4.3 Normas generales de las técnicas de dinámica de grupos	36
4.4 Técnicas de grupo en las que intervienen expertos	38
4.5 Técnicas de participación activa	40
4.6 Evaluación de las técnicas de grupo	54
CONCLUSIONES	61
Obras consultadas	63

*Soy humano. Considero que
nada humano me es ajeno.*

Terence

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje reclama a los docentes su capacidad y creatividad para formar personas útiles, comprometidas con la sociedad, encaminadas a alcanzar su autonomía, libertad e independencia.

En este trabajo pretendo reflexionar acerca de las actividades docentes que puedan encauzar una formación integral en los estudiantes de nivel medio superior, que faciliten el crecimiento de éstos y que de algún modo propicien un cambio positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El papel del docente en el nivel medio superior es complejo, porque para algunos (afortunadamente no para todos), prevalece la idea de que su función es "enseñar" y la del alumno "aprender", pero hay que señalar que, más que enseñar, su función debe ser propiciar el aprendizaje. Enseñar y aprender no pueden ser dos procesos distintos (según la concepción particular del que enseña y del que aprende), estos procesos deben entenderlos tanto los educadores como los educandos, de forma integral y no de manera desarticulada.

Hacer pensar a los educandos en los fines mismos de su educación, hacerlos concientes y partícipes de su propio crecimiento, ayudarlos a alcanzar la autonomía en la adquisición del aprendizaje, entendido éste como experiencias personales que enriquezcan y posibiliten el desarrollo de sus habilidades, actitudes y valores, es el principal papel del docente.

Hay que reconocer que la búsqueda de actitudes deseables para elevar la calidad en la educación no queda sujeta al docente únicamente, tiene que involucrar a todos los actores de la misma; el presente trabajo va encaminado a ayudar a los profesores a promover ese cambio de actitudes en sus alumnos, actitudes pasivas que son muchas veces consecuencia de una educación básica¹ tradicional, en la que los estudiantes no participan activamente en la adquisición del conocimiento, pues éste les llega sin que lo descubran ellos mismos, lo memorizan de la información recibida por el docente y lo asimilan como un hecho irrefutable, limitándose a su repetición, sin cuestionar, sin analizar, sin que se les haya permitido involucrarse realmente o descubrir e incluso equivocarse. No se trata de indagar en cada educando el tipo de educación que hasta ahora lo ha formado, (sería una labor ardua y desgastante), sino de cambiar esquemas, precisamente de resolver problemas, de entrar en acción, enfrentar retos, proponer soluciones.

En la educación media superior, los docentes enfrentan problemas de tipo actitudinal, como la apatía y la falta de compromiso en algunos de sus estudiantes, lo que puede generar dudas e inquietudes en el desempeño de su labor y conducir a diversas reflexiones acerca de cómo motivar a sus educandos, cuando cada año parecen llegar más apáticos y desinteresados; se tiene con frecuencia la

¹ La legislación mexicana actual, contempla como educación básica a los niveles preescolar, primaria y secundaria.

sensación de no ir por buen camino y escuchamos frases como “por más que me esfuerzo no logro que entiendan la importancia y relación de lo que estudian conmigo y las demás materias”, “por más que hago, la mayoría de los educandos están más interesados en la calificación que en el aprendizaje” o los más pesimistas dicen “no tiene caso, de todos modos ellos viven en otro mundo”. Cuántas veces hemos escuchado exclamaciones como éstas de profesores inmersos en problemas de motivación, apropiación del conocimiento, bloqueo o disociación entre el estudio y la vida cotidiana.

Afortunadamente en las instituciones de educación media superior (especialmente en las oficiales) existe además de la libertad de cátedra, la oportunidad de decidir la mejor manera para desarrollar el programa del curso e incorporar estrategias y técnicas de enseñanza de participación activa, que faciliten su labor.

El reclamo a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es su participación activa, el alumno es el centro de este proceso y quien le da sentido, debe ser, por tanto, el más interesado en el aprendizaje y en adoptar la responsabilidad de su propia formación. Los docentes entonces necesitan conocer alternativas para ayudar a sus estudiantes a llegar a este fin.

Las acciones educativas del docente pueden influir en las actitudes hacia el aprendizaje, es mediante acciones didácticas, y un manejo adecuado de relaciones en el grupo como va a crear un ambiente favorable para la adquisición de éste. Las acciones involucran (entre otras), el método personal de enseñanza, la forma de evaluar, el dominio de la materia que enseña, la relación con y en el grupo, el manejo de la disciplina; uso y adecuación de técnicas. Estos factores facilitan la atención y el interés del estudiante y lo dispone o predispone al esfuerzo para aprender.

Considero conveniente que los docentes proporcionen a sus estudiantes situaciones en las que éstos puedan asumir una responsabilidad propia, de los resultados de sus esfuerzos, y den también la oportunidad de controlar sus propias trayectorias en vez de confiar las cosas al destino, el azar o la suerte, tomando en cuenta las ventajas de permitirles hacer juicios independientes basados en sus evaluaciones y experiencia propias en vez de basarse en las opiniones de otras personas.

Lo ideal es que el docente influya en sus educandos de manera tal que propicie en ellos una tendencia a comportamientos considerados positivos en el proceso educativo dentro y fuera del aula, es decir, lograr y mantener una consistencia en la conducta individual y social en el presente y a futuro.

Mediante esta influencia el proceso educativo se enriquece de modo tal que el educando puede solucionar problemas como la participación individual y comunitaria responsable, la prevención de adicciones, delitos, accidentes y enfermedades, la promoción y conservación de la salud, la convivencia armónica con su entorno social y natural.

Una de las principales dificultades que enfrenta un profesor, es el manejo de grupo, especialmente si hablamos de educación media superior, ya que trata con grupos de estudiantes con visión independiente, con opinión propia, con jóvenes que están formando su criterio a partir de experiencias y de sus intereses, los adolescentes cuestionan constantemente el medio que les rodea, la forma en que se les trata, lo que se les enseña y sobre todo el fin que persigue cada docente en su materia, por lo tanto, es necesario abrir un canal de comunicación, ofrecer a los educandos la posibilidad de construir su propio conocimiento, motivarlos para que realicen un comportamiento razonado y deseable para su desarrollo educativo.

Cabe aclarar que las actitudes y valores que cada docente manifiesta dentro y fuera del grupo, ya sea de forma directa o indirecta, repercuten en la formación de los estudiantes. El tema obviamente trasciende el ámbito estrictamente escolar, por ello sería objeto de estudio de otra tesis, en la que se pudiera abarcar ampliamente este importante aspecto de formación.

La intención del presente trabajo implica un estudio sobre la psicología de las actitudes y su relación con el desarrollo de habilidades intelectuales en la educación y las relaciones entre conducta individual y social aceptables y deseables en todo ser educado hacia el fin último que persigue la educación, seres humanos autónomos, libres e independientes.

Con el propósito de facilitar esta exposición, la he dividido en cuatro capítulos: El primero se refiere a una visión general del concepto, origen y significado de las actitudes. Reúne información acerca de su formación y las funciones que desempeñan.

El segundo capítulo analiza los factores sociales que determinan la conducta y las actitudes de los individuos, mediante una serie de influencias, ya sea históricas, ambientales, religiosas, educativas, etc. La búsqueda documental de uno de los modelos existentes para la modificación o cambio de actitudes, susceptible de aplicarse en la educación, que guarda congruencia con los supuestos antropológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos da lugar al siguiente capítulo.

El tercer capítulo permite hacer un análisis sobre el modelo de Fishbein. Expone las relaciones entre creencias y actitudes como explicación general de su teoría de la acción razonada, con la finalidad de establecer conductas educativas mediante la promoción de actitudes deseables tendientes al logro de la autonomía plena, por medio del desarrollo de capacidades y habilidades que persigue todo proceso educativo.

El cuarto capítulo expone una serie de técnicas que la Dinámica de Grupos propone para apoyar a los docentes en la labor de formar estudiantes involucrados en su proceso de crecimiento, enfrentándolos a prácticas participativas de análisis, crítica, investigación, etc. orientadas al aprendizaje duradero, tratando de que sea

el propio estudiante quien participe activamente en su proceso de aprendizaje, que éste sea integral y no sólo informativo. Sabemos que, los conocimientos teóricos son importantes pero de igual manera lo son las habilidades y las actitudes para aprovechar dichos conocimientos. Si bien el aprendizaje es algo que siempre debe ser tomado con seriedad, ello no implica que nos aboquemos a la formalidad o a la rigidez; utilizar técnicas que se desarrollen en un ambiente informal (pero controlado) puede contribuir a un aprendizaje más duradero por habernos involucrado en una participación libre y activa, que nos permita identificarnos con nosotros mismos y con los demás.

Para procesar

-no tiene liga a T.C.

-no aparece en Tesiunam

-El # de sistema

~~no~~ anotado no
corresponde a la
tesis en la
base de Tesiunam

-as abejas sorben la miel de las flores
y zumban sus gracias cuando se van.
La llamativa mariposa está segura de
que las flores le deben agradecer.

Rabindranath Tagore

Capítulo I

DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTITUDES

1.1. Definición de las actitudes.

Etimológicamente el término actitud proviene del latín “*aptus*”, que significa disposición o adaptabilidad, connotando un estado mental o subjetivo para la acción.²

Gordon W. Allport,³ pionero sobre el tema de las definiciones de actitud, señaló que existen tantas definiciones como investigadores se han interesado en el tema de las actitudes. En todas las épocas, diversos autores han aportado su propia definición, por ejemplo:

Para Ajzen⁴ las actitudes son: “disposiciones a responder favorable o desfavorablemente hacia un objeto y tanto el afecto, cognición y conducta son tres dimensiones en las cuales las actitudes pueden ser expresadas en respuestas observables”.

Thurstone⁵ define la actitud como “la intensidad de afecto a favor o en contra de un objeto psicológico”.

Reich⁶ menciona: “las actitudes son predisposiciones a responder, pero se distinguen de otros estados de propensión en el sentido de que predisponen hacia una respuesta evaluativa”.

Allport,⁷ expresa que una actitud es: “un estado mental y neurológico de disposición y atención, organizado a través de la experiencia y capaz de ejercer una influencia directiva y dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y todas las situaciones con que se encuentra relacionado”.

Murphy considera la actitud como “una respuesta afectiva, relativamente estable, en relación con un objeto”.⁸

² Allport Gordon W. “Attitudes” En Fishbein, M. (Ed). *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York, John Wiley, 1967. 499 p. p.3

³ *Idem*.

⁴ Ajzen, I. y M.Fishbein. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. New Jersey, Prentice Hall, 1980. 278 p.

⁵ Fishbein M.y B.H. Raven. “The ABC scales: An Operational Definition of Belief and Attitud” En Fishbein, M. (Ed). *op. cit.* p. 478

⁶ Reich Ben y Christine Adcock. *Valores, actitudes y cambio de conducta* México, Continental, 1980, pp.13

⁷ Allport Gordon W. *op. cit.* p.8

⁸ *Idem*.

Newcomb⁹ apunta que las actitudes son: “estados de disposición a responder ante un objeto determinado”. Este autor nos recuerda que el término “objeto” tiene un sentido amplio, puede referirse a una persona, un acontecimiento, un grupo, una política, una institución o los símbolos de cualquiera de esas cosas.

Pastor Ramos considera: “la actitud es un compuesto psíquico unitario relativo a lo que el individuo piensa, siente y hace respecto de un objeto sociocultural”.¹⁰

Summers¹¹ señala que la actitud “se infiere de modos de conducta característicos, consistente y selectiva, por el mismo individuo y durante cierto período”.

Tipos de definiciones:

El término de actitud carece de una definición consensuada, en su larga historia de estudio podemos encontrar básicamente tres bloques desde donde diversos autores han enfocado su interés:

Definiciones de carácter social

Donde el concepto central es el valor social, conjunto de creencias, normas, etc., elaboradas por un grupo social y compartidas por sus miembros y que orientan a los mismos en el mundo social. Las actitudes se reflejarían en patrones conductuales propios de los miembros de un grupo y que regulan las interacciones entre ellos.¹²

Definiciones conductuales

Cronológicamente son las siguientes en aparecer, cuando el conductismo entró en vigor en la Psicología Social. Para los autores conductistas, la actitud es una predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un objeto o estímulo actitudinal. Para medir las actitudes, preguntaban a los sujetos cuál sería su actuación ante un hecho o situación determinada.¹³

Definiciones cognitivas

Aparecen posteriormente, hacia la década de los años cincuenta, cuando se genera un cambio en el paradigma conductista al cognitivista, cambiando por ende las definiciones de actitud, señalando los autores que se trata de rejillas interpretativas, esquemas cognitivos que el sujeto utiliza para interpretar y valorar cualquier objeto o situación.¹⁴

⁹ Newcomb, Theodore *Manual de Psicología social* Vol. I. Buenos Aires, EUDEBA, 1971. 393 p. pp. 159, 190

¹⁰ Citado por Pastor Ramos En Guillén, Carlos. *Psicología del trabajo para las relaciones laborales*. Madrid, Ed. Mc Graw Hill, 2000. 357 p. p.65

¹¹ Summers G.F. *Medición de actitudes*. México, Trillas, 1976. 688 p. p. 158

¹² Echebarria Echabe, Agustín. *Psicología social sociocognitiva*. Bilbao, Desclee de Broker, 1991. 344p. p 17

¹³ *Ibidem*, p. 18

¹⁴ *Idem*

Definición empírica

Existe otro tipo de definición, la empírica de Mc. Guire, para quien una actitud sería: "una respuesta que localiza a un sujeto de pensamiento a lo largo de alguna dimensión".¹⁵

1.2 Concepto de actitud desde la psicología social y la sociología.

Es común analizar las actitudes desde el punto de vista psicológico y sociológico.

J. Whittaker señala "...la psicología social de las actitudes es la sociología de las actitudes iluminada por la comprensión de los factores psicológicos que determinan la susceptibilidad individual a las influencias de grupo"¹⁶.

Concepto desde la psicología social

La psicología social ha enfocado el tema de las actitudes desde las categorías de naturaleza mental ya sea individual o colectiva, como "una preparación del sujeto para la acción voluntaria".

Desde este enfoque las actitudes son los tipos de conducta que se dan en la realidad; son fenómenos observables, pautas de conducta concretas en el mundo social.

Diversos autores de esta área han abordado desde diferentes posturas el tema de la conducta humana tomando en cuenta los deseos, las creencias, las intenciones, las tendencias hacia un objeto o valor y la postura frente a una situación determinada, que demanda una respuesta concreta e inmediata.

El interés de los psicólogos sociales está además en aquello que como humanos tenemos en común, en la forma en que nos vemos e influimos en los demás. Los psicólogos sociales pueden estudiar por ejemplo, cómo los individuos se sienten atraídos entre sí, o cómo las actitudes raciales se desarrollan en el individuo. Sus métodos de investigación se apoyan en experimentos en los que se puede manipular un factor, como la presencia o ausencia de presión grupal y observar su efecto.¹⁷

Las teorías psicosociales sobre la actitud difieren muchas veces en cuanto a su definición y los rasgos principales que toman en cuenta para explicar la conducta humana, Fishbein dice: "el consenso logrado en cuanto a definición no elimina los desacuerdos que se producen en términos de interpretación", y es aquí precisamente donde se dan marcadas diferencias pues la apreciación e interpretación de cada teórico va más allá del término, cada autor destaca su

¹⁵ *Ibidem*, p.19

¹⁶ Whittaker, J.O. y Sandra Whittaker, S. *Psicología*. México, Mc Graw Hill, 1989. 785 p. p. 395

¹⁷ Myers, D. *Psicología social*. Bogotá, Mc Graw Hill, 2000. 742 p. p. 5

personal punto de vista y da valor o peso a diferentes factores o rasgos que influyen para predecir las tendencias del comportamiento humano.¹⁸

Por ejemplo: para Tarde (representante clásico de la escuela psicológica en Europa), las fuerzas sociales están determinadas por dos elementos: las creencias y los deseos: individuales, como impulsos originarios, pero sociales siempre en manifestaciones concretas. Según este autor las creencias y los deseos son de carácter cuantitativo, pone como ejemplo las estadísticas electorales o las tasas demográficas que miden directamente las variaciones de deseos y creencias específicas. Tarde propugna por una estadística psicológica capaz de medir las tendencias políticas o religiosas, por ejemplo, que las estadísticas comunes no toman en cuenta.¹⁹

Otros autores como Ward y Small coinciden en que los deseos constituyen la energía social, la fuerza motriz de la conducta, además integran la inteligencia como un factor que dirige el proceso social. Small por su parte formula un concepto análogo a los anteriores, el de interés (como predisposición reajustes y satisfacción de tales intereses).²⁰

Además de los factores ya mencionados Mc.Dougall añade los instintos, en su publicación *Introducción a la psicología social* donde destaca factores biológicos, innatos e incontrolables y entonces cae en la teoría instintivista que más tarde el propio Mc.Dougall modificaría de *behaviorism* a *propensity*, esta teoría como muchas otras tiende a formular la explicación de los procesos sociales en términos que no permiten verificación empírica alguna, pese a que estos autores emergen de la psicología experimental abocada a medir y clasificar la conducta creando y utilizando términos que en general se referían a la tendencia hacia una acción determinada, poniendo de relieve el significado de la preparación del sujeto para la acción voluntaria.²¹

Concepto desde la sociología

Desde la sociología, el término actitud se define en función de los valores sociales, el objeto de una actitud es siempre un valor, aunque también debemos tomar en cuenta, el papel de la forma, que viene a marcar y definir la conducta social, individual y colectiva.²²

Para la sociología de W. I. Thomas y F. Znaniecki, el carácter individual depende del temperamento originario (conjunto de disposiciones originarias independientes del influjo de la sociedad), de este modo las actitudes de una persona dada, en determinado momento son el reflejo de la naturaleza individual y las definiciones

¹⁸ Fishbein, M. e I. Ajzen. *Belief, Attitude, Intention and Behaviour. An Introduction to Theory and Research*. Mass. Addison Wesley, 1975. 578 p. pp. 1,2

¹⁹ Young, K. y J.C. Flügel. *Psicología de las actitudes*. Buenos Aires, Paidós, 1977. 178 p. p. 10

²⁰ *Ibidem*, p. 12

²¹ *Ibidem*, p. 13

²² *Ibidem*, pp. 15-18

que la sociedad se encarga de proporcionarle. Define actitud en función de los valores sociales "es un proceso de la conciencia individual que determina una actividad real o posible por parte del individuo en el mundo social". La actitud no es sólo social por su objeto – el valor- sino también por su forma; en ella influye de manera decisiva la sociedad, que impone modos específicos de "actitud" en todas las esferas de la vida social.²³

Para el sociólogo Durkheim "las definiciones" que la sociedad impone al individuo equivalen a las "representaciones colectivas", ambas exteriores al individuo, ambas impuestas. Este autor señala que la actitud puede interpretarse como la contrapartida individual, la "encarnación". La representación colectiva es –según Durkheim- "cosa de índole distinta" de su encarnación individual.²⁴

Los sociólogos estudian a los grupos sociales investigando por ejemplo, cómo las actitudes raciales de las personas de clase media, en grupo, difieren de las de personas de bajo ingreso.

Los psicólogos sociales y los sociólogos comparten el mismo interés por estudiar el comportamiento de la gente en grupos, esto crea confusiones entre el fin que persigue una y otra disciplina. Para diferenciarlas, Myers señala que gran parte de los sociólogos estudian a los grupos, grandes o pequeños y su comportamiento social (su nivel socioeconómico, nivel educativo, sus tendencias). En cambio, los psicólogos sociales en su mayoría, estudian a los individuos y todo lo referente a cómo piensan, influyen y se relacionan con los demás.²⁵

1.3 Evolución histórica del estudio de las actitudes.

La historia del estudio de las actitudes ha pasado por periodos de esplendor y declive, y cambios en los temas de interés respecto a las mismas.

Evolución histórica desde la percepción de Mc. Guire.²⁶

Según Mc. Guire, la evolución histórica de las actitudes, a grandes rasgos, puede ser descrita por sus periodos de interés como sigue:

- 1er. Periodo.- Corresponde a la década de los años treinta. Se caracteriza por una operalización del concepto actitud, se elaboran instrumentos de medida, se construyen escalas que actualmente son utilizadas para el estudio de las actitudes como: Escalas Thurstone, Likert, Guttman, Osgood, etc.
- 2do. Periodo.- Corresponde al intervalo entre 1945 y 1965, posterior a la II Guerra Mundial, el interés hacia las actitudes, renace por la influencia de la propaganda y las películas dirigidas a elevar la moral a la opinión pública. Entre 1945 y 1955 crece el interés en la persuasión y cambio de actitudes a

²³ *Idem.*

²⁴ *Ibidem*, p. 19

²⁵ Myers, D. *op. cit.*, pp.4, 5

²⁶ Citado por Echebarría, E.A. *op. cit.*, pp.17-21

través de los medios de comunicación masiva. Comienzan a utilizarse técnicas de análisis estadístico más sofisticadas como el análisis de varianza, cambian las escalas, más adecuadas a los nuevos diseños. Entre 1955 y 1965 los trabajos de Festinger sobre la disonancia cognitiva, llevarán al estudio de las actitudes, como estructuras cognitivas, al análisis de las condiciones de equilibrio de dichas estructuras y las estrategias de búsqueda de equilibrio cuando éste se ve alterado.

- 3er. Periodo.- Comenzaría hacia 1965, en este periodo los estudios sobre las actitudes están centrados en la estructura, contenidos y funcionamiento de las mismas. La generalización de la informática en la investigación posibilitará el desarrollo de modelos estructurales.

Evolución histórica desde la percepción de Fazio.²⁷

Según Fazio la evolución histórica se distingue por tres periodos relevantes:

- 1er. Periodo.- Se caracteriza por la creencia en la existencia de una correlación o asociación perfecta entre la actitud y la conducta. (si se conocía la actitud del sujeto hacia un objeto se podría predecir cómo iba a actuar con respecto a ese objeto). Se encontró la dificultad para correlacionar perfectamente la actitud y la conducta, como lo demuestra un estudio realizado por Lepierre (en 1939), en un experimento donde inicialmente hizo que una pareja de chinos solicitaran alojamiento en diferentes hoteles, donde un alto porcentaje de gerentes les proporcionó el hospedaje. En una segunda fase del experimento, varios meses después, envió a los gerentes de dichos hoteles un cuestionario, donde entre otras cosas, les pedía que mostraran su actitud hacia el hecho de admitir en sus hoteles a sujetos orientales. El resultado arrojó que un muy alto porcentaje manifestó que no los hospedaría, dejando claro que las conductas (1ª. Fase) no se correlacionaban en absoluto con las actitudes (2ª fase).
- 2do. Periodo.- Corresponde a la década de los años cincuenta, lo caracteriza el interés por responder cuándo, en qué situaciones y/o en qué personas la actitud es un buen predictor de la conducta. La investigación se centra en gran parte, en dilucidar variables mediadoras que incrementan o reducen la fuerza de la asociación entre actitud y conducta.
- 3er. Periodo.- Corresponde al periodo actual donde se intenta analizar el proceso o la secuencia de procesos que conducen a una actitud a convertirse finalmente en una conducta.

Con el paso del tiempo, las actitudes se han estudiado dentro del área de la cognición social, analizándose la influencia de las estructuras previas de conocimiento (componente cognitivo de las actitudes) sobre la percepción, el juicio, la memoria, la atención, etc.

Teresita Durán señala que "... los psicólogos sociales continúan estudiando la relación entre las actitudes y los comportamientos, lo que da origen a muchas

²⁷ *Ibidem*, pp.21,22

teorías relacionadas. El interés por el avance y consolidación de estas teorías ha dado lugar a que los resultados presentados por los investigadores sugirieran que las actitudes podrían explicar las acciones humanas, por ello no resulta extraño que los científicos sociales consideren a las actitudes como predictivas del comportamiento".²⁸

1.4 Funciones de las actitudes.

Las actitudes cumplen tareas sociales, psicológicas y cognitivas. Katz es el autor que quizá haya analizado más las actitudes desde su perspectiva funcional y describe algunas de las más relevantes:

a) Función de conocimiento

Las actitudes como esquemas representacionales, seleccionan los estímulos relevantes del medio, facilitando la incorporación de información. La actitud tiende a determinar en gran parte la atención, el procesamiento de información y la recuperación posterior de la misma, priorizando la información relevante y congruente con las actitudes previas. Una vez activada la actitud, permite realizar una elección rápida de la conducta ante el objeto actitudinal. Además la actitud da coherencia al sistema cognitivo al rechazar la información incongruente con el mismo. La actitud como el resto de los esquemas representacionales, permite ir más allá de la información suministrada, añadiendo la información ausente, y aportando significación a la realidad.

b) Función expresiva

Por medio de las actitudes, el sujeto expresa tendencias y sistemas normativos, especifica los valores en contextos específicos y ante objetos más concretos.

c) Función ego-defensiva

Las actitudes pueden servir para la resolución de conflictos internos. A través de ellas, el sujeto puede mantener una imagen positiva de sí mismo.

d) Función adaptativa

Las actitudes en la medida que reflejan tendencias del grupo social, permiten al sujeto que las asume ser identificado como miembro de dicho grupo.²⁹

1.5 Características de las actitudes.

En este apartado revisaremos los procesos, estructuras y atributos de las actitudes.

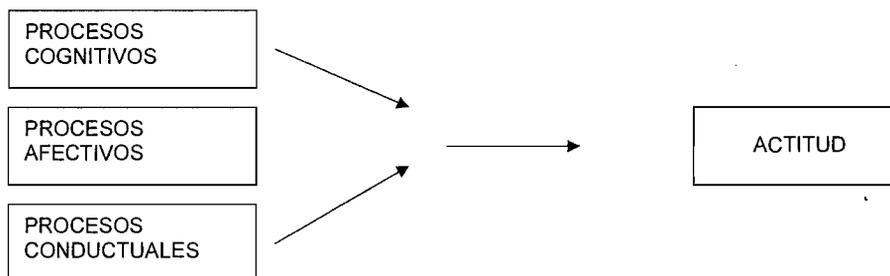
²⁸ Durán Ramos Teresita *Análisis de los factores que concurren en la intención de buscar el conocimiento de manera autónoma. El caso de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.* Tesis (Doctorado en Pedagogía). México, FFyL. UNAM, 2004. 325p. p.64

²⁹ Echebarria, E.A. *op. cit.*, pp.26,27

Procesos de formación de las actitudes

La actitud es considerada mediadora entre los estímulos del ambiente social de la persona y las respuestas o reacciones de ésta a dicho ambiente, es el resultado de una serie de experiencias de la persona con el objeto actitudinal y, por tanto, producto final de los procesos cognitivos, afectivos y conductuales a través de los que dichas experiencias han tenido lugar. Ello lo sintetizan Eagly y Chaiken en el siguiente gráfico convenientemente adaptado.

Figura 1 Los antecedentes de la actitud según Eagly y Chaiken.³⁰



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 respecto del objeto de actitud, se trata del proceso afectivo, finalmente si la evaluación surge de la implicación conductual de la persona con el objeto, el proceso es conductual.³¹

Es lógico pensar que la evaluación de un objeto actitudinal guarda una estrecha relación con las creencias de la persona acerca de tal objeto, con lo que piensa sobre él. La teoría de la expectativa-valor, ha formulado de manera más sistemática esta aproximación a los antecedentes de las actitudes.

Respecto al proceso afectivo, encontramos, que en el ámbito de la Psicología del aprendizaje sobre el condicionamiento actitudinal, se ha distinguido dos tipos de condicionamiento. El primero, denominado clásico o condicionado (vinculado a la figura de Pavlov), es una forma de aprendizaje en la que un estímulo neutral, es decir, que no evoca respuestas específicas de la persona, acaba por evocarlas debido a repetidas asociaciones con un estímulo incondicionado que sí las evoca. Si analizamos por qué las actitudes que son productos del condicionamiento tienen un antecedente afectivo, encontramos que las investigaciones más recientes llevan a pensar que en el condicionamiento tienen lugar

³⁰ Tomado de: Morales J. Fco. (Coord) *Psicología Social*. Madrid, Mc Graw Hill, 1999. 982 p. p. 197

³¹ *Ibidem*, p. 197

representaciones mentales y que en él intervienen procesos cognitivos deliberativos. La extensión de los estudios de condicionamiento al campo de las actitudes se justifica porque éstas son concebidas como resultado de aprendizaje previo, supuestamente regulado por los mismos procesos que son operativos en todos los tipos de aprendizaje.

Los estudios sobre condicionamiento instrumental comparten un paradigma de investigación, que básicamente consiste en reforzar de manera diferencial y sistemática ciertos enunciados actitudinales de una persona (con preferencia a otros). Se utiliza el reforzamiento social, es decir, conductas verbales (palabras) o paraverbales (signos o gestos) que indican aprobación o simpatía y que son de carácter positivo.

Ha sido tradicional en la investigación sobre las actitudes el considerar el efecto de mera exposición como un antecedente afectivo de las actitudes. A favor de esta posición está la interpretación de Zajonc, el primer autor que estudió este fenómeno y todavía el más importante en este campo de investigación. En los últimos años, sin embargo, muchos autores difieren de esta postura ya que consideran que el efecto de "mera exposición" es uno de los muchos efectos cognitivos que ocurren sin intervención de la conciencia.

Los experimentos de Zajonc y Moreland formularon una nueva propuesta, al observar que el efecto de mera exposición, con la correspondiente intensificación de la evaluación positiva se producía incluso cuando los estímulos no llegaban a ser reconocidos por las personas. En su opinión, la mera exposición puede influir en las actitudes a través de una ruta cognitiva "fría", esto ocurre cuando existe reconocimiento del objeto. Pero también puede hacerlo a través de una ruta "caliente", no cognitiva, donde el reconocimiento está ausente y su lugar lo ocupa lo que estos autores llaman "afecto subjetivo". En este segundo caso, no hay un proceso cognitivo implicado.³²

El proceso conductual puede ser también una fuente de las actitudes. Por ejemplo, existe evidencia de que técnicas como el adiestramiento, basado en una repetición muy intensa de ciertas conductas acabará por implantar éstas en el repertorio conductual de los adiestrados sin que quepa resistencia alguna por parte de éstos.

La evidencia empírica a favor de los antecedentes conductuales de la actitud la proporcionan los estudios de Fazio sobre la experiencia directa con el objeto actitudinal, por oposición a aquellas que surgen a través de una experiencia indirecta y mediatizada, se aprenden mejor, son más estables y guardan una relación más estrecha con la conducta. Este mismo autor evolucionó hacia una posición más matizada al encontrar que no es tanto la experiencia directa, sino la accesibilidad de la actitud lo realmente decisivo. Por lo tanto la experiencia directa es uno de los determinantes de la accesibilidad.

³² Morales, J. Fco. (Coord.) *op. cit.* pp. 199-201

Para cerrar este apartado, hay que mencionar que la teoría de la disonancia cognitiva, una de las más influyentes en el estudio de las actitudes, tiene como postulado central que en ciertas condiciones la realización de determinadas conductas produce importantes y permanentes cambios actitudinales.³³

Componentes de las actitudes

Debido a que las actitudes tienen tres componentes básicos que se relacionan entre sí, a continuación veremos cómo diferentes autores describen las características de éstos.

El componente cognitivo

Se refiere a la información y creencias que tiene una persona con respecto al objeto de actitud.³⁴ Guillén describe las principales características de este componente, que son: La *fijación*, que se refiere a la duración más o menos estable de información y creencias que posee un individuo; y la modificación de éstas depende de su *firmeza*; la *singularidad*, significa que las actitudes están dirigidas a un solo objeto social, y poseen una *amplitud* que depende de la cantidad de conocimientos concretos que se tengan sobre él.

El componente afectivo

Es el más representativo de una actitud, ya que alude a los sentimientos de agrado o rechazo que desarrolla un individuo hacia un objeto determinado.³⁵ Es el más resistente al cambio (debido a su relación con experiencias pasadas muy arraigadas); dada la fuerza de este componente, resulta muy difícil su control o manipulación.

El componente conductual

Alude a la disposición o tendencia a reaccionar ante el objeto de una forma más o menos fija, ya sea mediante conductas motoras, verbales, intencionales, o simbólicas, o puede no ser manifiesta.³⁶ Es el más débil de los tres componentes, y no siempre llega a cristalizar en una conducta manifiesta, sino que, más bien, se refiere a una predisposición o tendencia a comportarse de una determinada forma (en coherencia con lo que se piensa de él y se siente por él); de ahí que este componente sea denominado por algunos autores como componente tendencial.

La relación entre estos componentes es crucial ya que de ésta, dependerá la facilidad con que se pueda modificar dicha actitud. Si bien desde un punto de vista teórico, la actitud es un estado interno evaluativo, los tres componentes constituyen sus vías de expresión.

³³ *Ibidem*, pp. 201, 202

³⁴ Guillén, Carlos. *op. cit.*, pp. 63-82

³⁵ Sampascual Maicas, G. "Actitudes" En: Mayor, J. *op. cit.*, pp. 152-179

³⁶ Pastor, R. En: Guillén, Carlos. *op. cit.*, p.65

Atributos de las actitudes

Se considera que la actitud tiene los siguientes atributos o dimensiones:

- Dirección, sea a favor o en contra, es una medida del componente afectivo;
- Grado o intensidad, da cuenta también del componente afectivo e indica la fuerza de los sentimientos que entraña la actitud expresada;
- Consistencia, son relativamente estables y perdurables;
- Prominencia, referida a la facilidad con que puede ser activada y expresada (existen actitudes más importantes que otras)

Además son aprendidas, antes que innatas o resultantes del desarrollo constitucional y la maduración del organismo, tienen referentes específicos, ya sea de índole social o material, y tienden a referirse a la categoría genérica.³⁷

1.6 Medición de actitudes.

Si bien el constructo "actitud" es interpretado desde otros constructos teóricos semejantes como podrían ser: las creencias, los motivos, los hábitos y rasgos entre otros, hay un acuerdo entre los teóricos o autores acerca de que las actitudes no son directamente observables ya que son medidas por inferencias, esto es, se deducen de la consistencia o inconsistencia de la conducta.³⁸

Las actitudes muestran una tendencia a la acción que por lo general es asociada con la orientación e intensidad.

Por ejemplo, es posible estar favorable o desfavorablemente predispuesto hacia personas de un determinado país, pero esta disposición no tiene por qué ser igualmente intensa respecto de todas las personas de ese país.³⁹

Este ejemplo me lleva a pensar necesariamente en cómo pueden medirse las actitudes y qué instrumentos se utilizan. Existen contribuciones importantes con respecto a la medición de actitudes. Dado que el tema que estamos tratando en el presente trabajo, si bien se refiere a las actitudes, se centra en los alcances de éstas y específicamente en cómo pueden utilizarse en la docencia, positivamente, únicamente haré una breve mención de los instrumentos comúnmente usados en la medición de las mismas: La escala de Bogardus (quien desarrolló la primera escala para medir actitudes), la escala de Thurstone, la escala de Likert, el Escalograma de Guttman, el Diferencial Semántico de Osgood, entre otros.⁴⁰ Estos instrumentos de evaluación comprenden el empleo de medidas directas de automanifestación utilizando papel y lápiz, además existen otras medidas indirectas en que el sujeto revela sus actitudes sin saberlo, como la observación formal o no formal, los autoinformes, las reacciones de los individuos, el

³⁷ Orsi, Alfredo. *Actitudes y conducta*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1988, pp. 67

³⁸ Ball, Samuel. *La motivación educativa*. Madrid, Narcea, 1988. 224 p. pp.134

³⁹ *Ibidem*, p.135

⁴⁰ *Idem*.

rendimiento en tareas objetivas, y las reacciones fisiológicas ante ciertos objetos o representaciones.⁴¹

Teresita Durán ⁴² señala a partir de una revisión de los modelos y métodos creados para la construcción de escalas psicológicas, que éstas han tenido dos épocas: antes y después de la introducción de la computadora, en la realización de investigaciones en el área; "...los modelos de la primera etapa permiten posicionar objetos, sujetos o ambas entidades conjuntamente sobre una escala, mientras que los modelos de la segunda, permiten hacer las mismas operaciones sobre una, dos o más escalas simultáneamente"

Los métodos escalares están diseñados para decirnos cuán favorables son las actitudes de una persona, cuán intensa y consistentemente las mantiene, cuán ampliamente las aplica y así sucesivamente.⁴³

⁴¹ Whittaker, J.O. y Sandra Whittaker. *op. cit.*, pp. 395-397

⁴² Durán, T. *op. cit.*, p. 66

⁴³ Newcomb, T. *op. cit.*, p. 190

*Hagamos felices, diestros,
productivos y de buen
comportamiento a los hombres*

B.F. Skinner

Capítulo II

FACTORES QUE AFECTAN A LAS ACTITUDES

A continuación se hace un análisis de los factores condicionantes que determinan la adquisición de actitudes a partir del aspecto social, el aspecto familiar y las influencias ambientales, políticas y económicas.

2.1 Factores sociales.

Si bien, las actitudes se aprenden y desarrollan mediante experiencias a lo largo de nuestra vida, la experiencia personal directa está influenciada por la adquisición de información que proviene de las demás personas y de las instituciones.⁴⁴

Los psicólogos sociales están siempre interesados en averiguar la razón de por qué lo que las personas dicen difiere de lo que hacen y han encontrado que las influencias sociales modifican las actitudes, ya que no sólo nuestras actitudes internas son las que nos guían sino también la situación con la que nos enfrentamos.

Cada día tenemos que desempeñar diferentes roles en la sociedad, tenemos que llevar a cabo una serie de acciones que se espera correspondan a dicho papel. Las acciones determinadas por el rol social moldean la actitud de quien desempeña el papel. Los roles que representamos en la sociedad, especialmente cuando nos encontramos ante una nueva situación, están relacionados con la adaptación social es por esto que no siempre las actitudes que mostramos necesariamente van de acuerdo con nuestras creencias, de ahí que las teorías respecto a la modificación de actitudes toman en cuenta la modificación de las creencias.⁴⁵ Más adelante veremos la importancia de las creencias por ser estas el medio para modificar actitudes. Las acciones que llevamos a cabo a diario están en función de nuestras intenciones; éstas son funciones de nuestras actitudes hacia la conducta (creencias sobre las consecuencias de realizar la conducta) y de las normas subjetivas (creencias sobre lo que los demás creen que debemos hacer).

Existe un sistema de roles dentro de la sociedad y todos sus individuos participan en el mismo sistema de roles y aprenden a utilizar el mismo conjunto de normas sociales, las influencias familiares tienen mucho que ver con la forma en que llega a adoptarse la forma persistente de asumir dichos roles. Debido a dicha influencia, no hay dos personas que asuman el mismo rol exactamente de la misma manera. Cabe señalar la importancia de la autopercepción y la relación con los otros, aunque todo el mundo se percibe a sí mismo en términos de marcos de referencia compartidos con otras personas, sus autopercepciones son únicas y puesto que la

⁴⁴ Perlman, Daniel. *Psicología social*. México, Trillas, 1988. 521 p. p.74

⁴⁵ Myers, D. *op. cit.* pp. 131-141

adopción de roles está determinada por las autopercepciones, es dable esperar que la forma propia de asumir roles en cada persona sea única.

Además de los marcos de referencia habituales, como predisposiciones para percibir a la gente de cierta manera, se presentan actitudes hacia las demás personas. Un marco de referencia persistente no es otra cosa que la parte perceptual de una actitud. Marcos de referencia privados y únicos para percibir a la gente corresponden a actitudes únicas hacia la gente: predisposiciones por las que se desea responder a los demás y recibir respuestas de ellos de cierta manera.⁴⁶

"El hombre es un animal social", esta afirmación de Aristóteles nos lleva a pensar que el hombre actúa dentro de grupos humanos en un proceso constante de socialización, la interacción con otros seres humanos facilita nuestra vida, podemos organizarla aún en actividades triviales como comer o trabajar con otros. La organización nos permite la división del trabajo y el enriquecimiento de la cultura, que no comprende solamente los conocimientos teóricos acumulados por el hombre siglo tras siglo, sino, sobre todo, el conjunto de creencias, valores, instituciones y costumbres de un pueblo.

La sociabilidad nos permite satisfacer todas nuestras necesidades, desde las primarias hasta las de autorrealización y gracias a este proceso el individuo queda capacitado para abrirse camino y resolver sus propios problemas dentro de la sociedad.⁴⁷

La socialización abarca los procesos en que los individuos internalizan las convenciones sociales (guías normativas) y los códigos morales de la sociedad. Más adelante veremos cómo las reglas sociales y los conceptos de moralidad durante la niñez son impuestos externamente, inicialmente por la familia, desempeñando un papel pasivo ante la persistencia de los padres a través de relaciones emocionales en conseguir que sus hijos vean el mundo social desde la perspectiva de ellos, posteriormente, con el periodo de la adolescencia viene la valoración crítica de las reglas sociales y las convencionales por la influencia de otros grupos de referencia.

Kreck considera que una persona adquiere pertenencia y referencia al integrarse en un grupo social. Los grupos a los que nos gustaría pertenecer y aquellos de los que formamos parte (familia, escuela, grupo de amigos, grupo profesional al que pertenecemos, etc.) influyen en las actitudes que nos vamos formando en la medida en que nos sentimos identificados con dichos grupos.⁴⁸

Los factores sociales que determinan las actitudes, tanto individuales como en grupo, se han estudiado por varios teóricos variando el interés, desde el origen,

⁴⁶ Newcomb, T. *op. cit.*, p.526

⁴⁷ Munne, Frederic. *Psicología social*. Barcelona, CEAC, 1986. 174 p. pp.16-19

⁴⁸ Guillén, C. *op. cit.*, p. 72

los componentes y la medición de actitudes hasta la modificación de éstas. El adiestramiento, por ejemplo en una actividad grupal de diferentes tipos como deportivas, religiosas, militares, incluso educativas, es una técnica que si se culmina adecuadamente se consigue la creación de esas actitudes que la institución deportiva, religiosa, militar, educativa o del tipo que sea, iba buscando.⁴⁹ Otros factores sociales importantes objeto de interés han sido la modificación de actitud hacia la discriminación (racial, cultural, de género, etc.), los prejuicios y el impacto de los medios masivos de comunicación.

Asimismo la modificación de actitudes respecto a la salud ha llamado la atención, de manera particular se han estudiado las conductas de riesgo y prevención, por ejemplo el uso del condón; a pesar de la información existente sobre el riesgo de contagio del VIH/SIDA, frente a esta amenaza el simple hecho de recibir la información pertinente, los cambios no son generalizables a la mayoría de la población es decir los conocimientos son necesarios pero no suficientes para producir un patrón conductual. Díaz-Loving señala que entre los constructos psicosociales tradicionalmente más explorados en relación con la determinación de patrones de conducta, y más utilizados en el diseño de programas y mantenimiento de comportamiento, están los referentes al área de las actitudes e influencia social.

Por otro lado, además de los grupos de referencia que proporcionan la formación o la dirección del cambio de actitud de una persona y de las normas de actitud de su grupo de referencia, están las instituciones educativas que proporcionan datos y orientaciones que van condicionando las creencias y creando determinadas orientaciones a la acción.

A continuación veremos los factores familiares, ambientales, políticos y económicos que influyen en nuestras actitudes.

2.2 Influencias familiares.

La familia dado que es el primer grupo al que pertenecemos, es capaz de moldear los procesos perceptuales y cognitivos de todos sus miembros de modo tal que tienden a adquirir actitudes y sentimientos comunes.

Es imprescindible destacar la influencia de las actitudes paternas en el desarrollo de la personalidad, ya que las actitudes paternas y maternas no son casuales, y que debido a que están organizadas por una larga cadena de circunstancias y experiencias previas, van a intervenir en la formación de la personalidad hasta llegar a la adultez.

Todas las formas de conducta redundan en la adaptación a la vida escolar, social y laboral de manera contundente, si bien es cierto que muchos padres adoptan más de una posición o conducta, existe una marcada similitud entre las actitudes

⁴⁹ Morales, J. Fco. (Coord) *op. cit.* p. 201

de los niños y sus padres, que revelan una considerable correlación entre ambos y ésta se mantiene hasta el denominado período crítico, que es cuando cristalizan las actitudes.

El periodo de cristalización de las actitudes se divide en dos:

- Adolescencia (12/21): se van formando las actitudes.
- Primera juventud (21/30) se cristalizan o congelan, de modo tal que ya no cambian mucho.⁵⁰

Desde el nacimiento hasta la pubertad las actitudes del niño son conformadas por sus padres, como parte del proceso de identificación, en consecuencia el niño adopta las actitudes de sus padres por ser éstos los patrones de referencia inmediata. Las actitudes modelo, generalmente producen efecto duradero, los niños y los padres mantienen una correlación entre ambos sobre todo tratándose de actitudes políticas o religiosas.

El adolescente en cambio, siguiendo con el proceso de socialización, previo al descubrimiento trascendental de que los demás son seres independientes de él y con una individualidad semejante a la suya, convive con otros grupos de referencia además de sus padres; el colegio y sus amistades van a marcar sus cambios en la conducta social, posteriormente y hasta llegar a la etapa de la primera juventud, la influencia de nuevos grupos de referencia, la universidad y el trabajo respectivamente le ayudará a consolidar sus actitudes.

Las influencias familiares se ven afectadas, cuando las modificaciones de las actitudes sociales aparecen durante los años de la adolescencia, las relaciones familiares tienen menor importancia en relación a los años anteriores, en esta etapa de evolución los adolescentes muestran una discrepancia entre lo que dicen que hacen y lo que en realidad hacen, buscan un status que concuerde con la imagen de sí mismo, sus sentimientos del status e importancia ya no provienen exclusivamente de los padres.

Entonces, una vez que el individuo se incorpora a la etapa adolescente, cada vez más rápido irá consolidando sus actitudes, debido a la pertenencia a diversos grupos y a las normas sociales que establecen los mismos. Una norma social es una expectación compartida por todos los miembros de un grupo y que especifica la conducta, los pensamientos, sentimientos y actitudes apropiados.⁵¹ El referente inicial, la familia, queda como cimiento de la formación de actitudes.

2.3 Influencias ambientales, políticas y económicas.

Cabe aclarar que las actitudes y valores que cada docente manifiesta dentro y fuera del grupo, ya sea de forma directa o indirecta, repercuten en la formación de

⁵⁰ Ma. Reyes González Sánchez "Actitudes" En: Rodríguez Martín César. *Psicología y liderazgo en el siglo XXI*. Madrid, Mira, 2000. 233p. pp. 101-103

⁵¹ *Ibidem*, p. 101

los estudiantes. El tema obviamente trasciende el ámbito estrictamente escolar, por ello sería objeto de estudio de otra tesis, en la que se pudiera abarcar ampliamente este importante aspecto de formación.

Anteriormente hablamos de la influencia familiar y su relación en la formación de nuestras actitudes, más adelante en nuestro proceso de socialización poco a poco nos vamos incorporando a otros grupos de referencia como son: la escuela, las amistades, los compañeros de trabajo y sobre todo otras instituciones a las que acudimos regularmente (deportivas, políticas, religiosas, altruistas, artísticas entre otras), entonces nuestras actitudes están determinadas por el ambiente donde nos desenvolvemos además del ámbito familiar y escolar, por otro lado la influencia de agentes sociales como los medios de comunicación pueden afectar nuestras actitudes hacia una variedad de sucesos u objetos.

Las personas expuestas a la misma noticia, pero procedentes de diferentes medios de comunicación, a menudo tienen diferentes actitudes sobre el suceso.

Ejemplo: La mayoría de nuestras actitudes sobre Saddam Hussein y los iraquíes en la información recibida de los medios. No tenemos experiencia directa con alguno de estos personajes y probablemente no conocemos a alguien que la tenga.

La efectividad del medio depende de factores como la audiencia, el tipo de mensajes y el emisor.⁵²

Hemos visto que no es suficiente con tener información sobre un tema, si la gente no hace lo que dice, probablemente fracasen los intentos para influir en la modificación de actitudes, las campañas de riesgo y prevención frecuentemente se topan con problemas de este tipo, por ejemplo las advertencias sobre los peligros de fumar afectan tan sólo en un mínimo a los que ya son fumadores, los llamamientos que se hacen para conducir con prudencia han tenido menos efectos sobre las tasas de accidentalidad de lo que han tenido las multas por manejar en estado de embriaguez.

Los medios de comunicación masivos influyen en las actitudes porque utilizan el emisor adecuado, de esta manera nos encontramos por ejemplo, a deportistas del momento recomendando artículos deportivos. El poder de la prensa, la radio y la televisión radica en la tendencia frecuente de imitar modelos especialmente los adolescentes que imitan los estilos de peinados, modas de vestir, modismos y entonaciones del habla en la conversación; desde luego no sólo los adolescentes son influibles aunque sí son menos críticos y más fácilmente excitables.⁵³

Por otro lado, la influencia política y religiosa depende en gran medida de los grupos de referencia a los que pertenecemos, éstos reflejan el giro de sus actitudes en torno a los prejuicios y las creencias políticas y religiosas. Parece ser

⁵² *Ibidem*, p. 102

⁵³ Young, K. y J.C. Flügel. *op. cit.* p. 111

que el dogmático tiene más prejuicios hacia los grupos sociales y religiosos que el no dogmático; incluso hacia los homosexuales, las feministas, enfermos mentales y otras minorías discriminadas. Suele dar mucha importancia a las diferencias en creencias sobre las cuestiones sociales o raciales.⁵⁴

En la formación de las actitudes sociales tienen gran importancia el nivel cultural y socioeconómico en el que nos desenvolvemos. Son diferentes marcos de referencia los grupos culturales y los niveles socioeconómicos y propician que las actitudes varíen conforme a esos grupos, afectando sus aspiraciones y motivaciones dependiendo del grupo de pertenencia.⁵⁵

La situación ambiental puede influir en nuestras actitudes especialmente cuando nos encontramos en periodos de votaciones electorales y atendemos a las campañas de los políticos a favor o en contra, otra circunstancia es cuando se insiste masivamente en un tema, por ejemplo actualmente la campaña sobre la basura que reza “no basta con tirarla, hay que separarla”, genera posturas ambivalentes, en general la gente está de acuerdo con proteger el ambiente pero no cree que deba separar la basura si al final la juntan toda, la revuelven y no hay un beneficio aparente, cambiar esta actitud va a tomar tiempo, si la campaña permanece visible y constante es más probable que la gente empiece a responder sin importar qué pase después que la haya tirado ya separada, mucha gente ya hace al menos el intento a pesar de no estar completamente convencido, de alguna manera intuye un beneficio. Otro ejemplo es la actitud frente al reciclaje, a pesar de la participación en él, no es la actitud generalizada hacia los asuntos medioambientales.

En relación a lo que la gente dice que hace y lo que realmente hace, podemos ver que las influencias sociales tienen mucho que ver, pueden inducir a las personas a transgredir sus convicciones más profundas y mostrar otras formas de comportamiento. Por ejemplo: según la Biblia cristiana antes de la crucifixión de Jesús, su discípulo Pedro negó haberlo conocido; los prisioneros de guerra pueden mentir para apaciguar a sus captores. Entonces la situación a la que nos enfrentamos puede hacernos expresar actitudes verbales que de manera privada no mantenemos, como una satisfacción de necesidades ya sea de afiliación o de seguridad.

En conclusión, la actitud se va formando a lo largo de nuestra evolución por la influencia de los padres y familia, las instituciones escolares, diversos grupos sociales, la información que recibimos y la experiencia propia de aprendizaje.

⁵⁴ Ma. Reyes González Sánchez “Actitudes” En: Rodríguez, César. *op. cit.* p. 96

⁵⁵ Young, K. y J.C. Flügel. *op. cit.* pp. 110, 111

*La curiosidad tiene su
propia razón de ser.*

Albert Einstein

Capítulo III

LA TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA

3.1 El modelo de Fishbein.

En el capítulo I observamos la evolución histórica del estudio de las actitudes, desde hace décadas se intenta analizar qué procesos conducen a una actitud a convertirse en conducta.

Una de las aproximaciones teóricas que aborda este punto de vista es la Teoría de la Acción Razonada (TAR), la cual se analizará en el presente capítulo a partir de sus fundamentos teórico-metodológicos y en el siguiente capítulo se tratará el tema del cambio o modificación (educación) de las actitudes.

El doctor en Psicología Martin Fishbein (UCLA, 1961) y el doctor en Psicología Social Icek Ajzen (UIUC, 1969), formulan la Teoría de la Acción Razonada, ésta se refiere a la posibilidad de llevar a cabo una conducta en específico.⁵⁶

Inicialmente Fishbein y su equipo elaboraron esta teoría con el fin de solucionar el problema de la multiplicidad de significados que el término *actitud* posee en la literatura técnica. Recordemos que Allport en 1935 reportó que este término aparece con mucha frecuencia y la falta de consenso en su definición, ha generado grandes confusiones.⁵⁷

Planteada por primera vez en 1967,⁵⁸ la teoría de la acción razonada, se aboca a una teoría general de la conducta humana que pretende explicar ésta mediante la relación entre creencias, actitudes, intenciones y la conducta misma.⁵⁹ Desde un principio, los autores se manifestaron en contra de la idea de que diferentes conductas poseen diferentes causas, construyeron un planteamiento general mediante el cual explican que es posible dar cuenta de conductas de diversa índole –virtualmente de toda conducta humana voluntaria- a partir de un pequeño número de conceptos organizados dentro del marco teórico sistemático de la acción razonada.⁶⁰

Mediante diversas investigaciones relacionadas con las actitudes, Fishbein asume al ser humano como un animal racional capaz de procesar y utilizar de manera

⁵⁶ Durán, T. *op. cit.*, p. 61

⁵⁷ Allport, G.W. *op. cit.*, p.1

⁵⁸ Aunque los estudios iniciales datan de la década de los cincuenta. Ver: Fishbein, M e. Ajzen I, *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An introduction to theory and research.* p.22

⁵⁹ Fishbein, M. "Factores que influyen en la intención de estudiantes en decir a sus parejas que utilicen condón". *Revista de Psicología Social y Personalidad.* Universidad de Illinois. Champaign-Urbana 1990, Vol. VI, Números 1 y.2. p 3.

⁶⁰ Durán, T. *op. cit.*, pp. 61,62

sistemática toda la información que va acumulando, a fin de poder juzgarla, evaluarla y en consecuencia, tomar decisiones y actuar.⁶¹

Tolman "debe considerarse un antecedente importante en la línea de investigación de Fishbein y Ajzen, constituye un referente obligado para la evolución hacia una perspectiva integradora de la psicología y la fisiología, ya que estaba interesado en el estudio de la conducta como un todo".⁶² Para Tolman, uno de los primeros cognoscitivistas, toda conducta es propositiva o dirigida hacia una meta, además afirma que, en torno a la predicción de la conducta los organismos buscan alcanzar un fin y por ello aprenden, no respuestas específicas, sino significados cognitivos sobre las situaciones, de tal modo que si se confirma alguna de las hipótesis, esto les llevaría a aumentar la probabilidad de repetir esa acción en el futuro.⁶³

Tolman considera que los pensamientos intervienen entre la información de entrada y la respuesta final; señala que el hombre tiene la habilidad de percibir relaciones, además de las habilidades para recordar un evento y anticipar otro. Este autor afirma que, por una parte, entre el estímulo y la respuesta existe la expectativa sobre los resultados de la conducta y, por otra, también está el valor del objeto meta; este último es mencionado como objetivo meta.⁶⁴

Otro autor que considera que la actitud de un individuo frente a algo, es su predisposición a ejecutar, percibir, pensar y sentir en relación con ello, es Newcomb,⁶⁵ psicólogo social, quien concibe que las actitudes "no son causas independientes de la conducta". Representan condiciones intervinientes que a su vez están determinadas por otras condiciones.

Fishbein y Ajzen formularon su teoría de la acción razonada (TAR), que restituía en gran medida, la confianza en la utilidad de las actitudes como variables predictoras del comportamiento, partiendo de la teoría de los conceptos de expectativa-valor. Según esta teoría, el comportamiento voluntario vendría condicionado por las intenciones conductuales; éstas a su vez, vienen determinadas en una función similar a una suma ponderada por la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva (la valoración de las expectativas que se cree tienen los demás sobre nuestro comportamiento y evaluación de la conducta en términos de aprobación social de la misma), según estos autores no todas las creencias normativas influyen en todos los casos en la determinación de la actitud, sino que las creencias salientes para cada persona, determinan la conducta final. Si la actitud y la norma subjetiva no coinciden, la realización de la conducta por parte del sujeto, estará en función del peso relativo que cada uno de estos factores tenga para él comparado con el otro. Así por ejemplo, para determinados asuntos,

⁶¹ Fishbein, M (Ed.) Readings in Attitude: Theory and Measurement, p. 437

⁶² Durán, T. *op. cit.*, pp. 64,65

⁶³ Citado por: Durán, T. *op. cit.*, p. 65

⁶⁴ Díaz-Loving, Rolando y Karina Torres Maldonado. *Juventud y SIDA: una visión psico-social*, México, Facultad de Psicología, UNAM, p.135

⁶⁵ Newcomb, T. *op. cit.* p.151

en un sujeto puede pesar más la norma subjetiva que la propia actitud, mientras que en otro asunto pueden invertirse los pesos relativos; esto explicaría los casos en que dos personas con la misma actitud y sometidas a la misma presión social, deciden comportarse de forma distinta, ya que para uno puede tener más fuerza su propia actitud mientras que para el otro la opinión de los demás.⁶⁶

Para Bandura,⁶⁷ otro teórico de la Psicología aplicada, las actitudes son importantes determinantes de las acciones manifiestas y por ende, cualquier cambio logrado en el dominio actitudinal repercutirá en la conducta subsiguiente. Para el cambio de actitudes, este autor propone tres enfoques que pueden ser empleados por separado o combinándolos de tal modo que induzcan cambios actitudinales: el enfoque basado en las creencias, el enfoque basado en las emociones y el enfoque basado en la conducta.

El enfoque basado en las creencias o información, propone una estrategia de modificación en las actitudes de las personas alterando sus creencias sobre el objeto de la actitud exponiéndolas a distintas formas de comunicación, pero Bandura advierte que "aunque los cambios en las creencias pueden inducirse mediante la exposición a comunicaciones, existen pocas pruebas de que la mera exposición de información sobre el objeto de la actitud altere en gran medida la conducta de la gente hacia la misma", y señala que en la medida que el individuo perciba las consecuencias favorables a éste, es probable que inicie cambios duraderos en las creencias y en sus acciones.

El enfoque basado en las emociones propone una estrategia de cambio en las propiedades afectivas del objeto actitudinal. Bandura señala que un método que podría inducir cambios afectivos y que tiene considerables consecuencias conductuales es el basado en los procesos de modelado, que asocian los objetos de la actitud o sus descripciones con indicios modeladores afectivos capaces de generar en los observadores respuestas emocionales análogas.

El enfoque basado en la conducta, generalmente es empleado en la psicología social experimental, propone una estrategia orientada hacia la conducta.

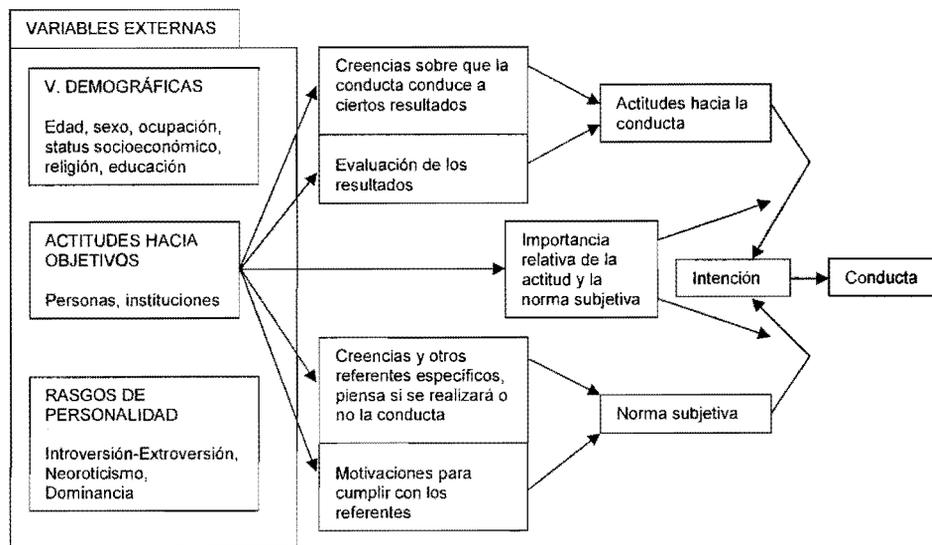
Generalmente está basada en distintos modelos de consistencia cognitiva, entre los más prominentes están las posiciones teóricas de la congruencia; las de balance y las de la disonancia cognitiva. Bandura dice que "estas doctrinas de la consistencia suponen que la ruptura de la congruencia interna entre los elementos cognitivos constituye un determinante básico del cambio de actitudes."⁶⁸

⁶⁶ Guillén, C. *op. cit.*, pp. 69,70

⁶⁷ Bandura, Albert. *Principios de modificación de conducta*. Salamanca, Sígueme, 1983. 637 p. pp. 565-582

⁶⁸ *Idem.*

Figura 2 Modelo de formación y cambio de actitudes según Fishbein y Ajzen.⁶⁹



El modelo de Fishbein parte de los tres componentes fundamentales del concepto tradicional de actitud (cognitivo, evaluativo y conativo) y los vincula en una cadena causal. Para la TAR, la mayor parte de la conducta humana está bajo control del sujeto y por tanto puede ser pronosticada a partir de la acción conductual de llevar a cabo un comportamiento determinado.

El concepto central de la TAR es la intención conductual, la causa primera o inmediata de la conducta, el modelo contempla la posibilidad de obtener información por medios indirectos a partir de la estimación de dos factores de distinta naturaleza: un factor personal y un factor que refleja la influencia social. El primero se refiere a la evaluación individual positiva o negativa de llevar a cabo una acción (actitud hacia la conducta). El segundo factor se refiere a la percepción individual de las presiones sociales que fuerzan a realizar o no dicha acción (norma subjetiva).⁷⁰

Según esta teoría, la actitud hacia la conducta incluiría al componente comportamental o tendencial de la actitud y a la evaluación positiva o negativa de las consecuencias que traería el realizar una conducta en una situación

⁶⁹ Tomado de: Fishbein, M y otros. "Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: Una aplicación de la Teoría de la Acción Razonada en Latinoamérica". Universidad de Illinois. Champaign-Urbana y Universidad Central de Venezuela. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 1988. Vol. 4, No.2. pp.19-41.

⁷⁰ Myers, D. *op. cit.*, p.558

determinada. La norma subjetiva, fundamentalmente se refiere a la valoración de las expectativas que se cree que tienen los demás sobre nuestro comportamiento y, por lo tanto, a la evaluación de la conducta en una situación determinada en términos de aprobación social de la misma.⁷¹

Como se mencionó anteriormente, la Teoría de la Acción Razonada parte de la teoría de los conceptos de expectativa-valor. Consta de dos partes fundamentales. En la primera se postula que la actitud hacia un objeto es el resultado de las creencias que la persona mantiene hacia dicho objeto.⁷²

La segunda parte de la teoría recoge la relación entre actitud y conducta. Fishbein y Ajzen creen que las personas mantienen creencias conductuales que incluyen dos tipos de información. Por una parte, la "probabilidad subjetiva" de que la realización de cierta conducta dará lugar a una determinada consecuencia. Por otra, la "deseabilidad subjetiva" de esa consecuencia prevista.

Es evidente que debe existir una relación entre probabilidad subjetiva (grado de probabilidad estimada de la creencia) y deseabilidad subjetiva (el grado en que la persona cree que las consecuencias expresadas por la creencia son positivas o negativas)

Si se obtiene un producto de la "probabilidad subjetiva" de la consecuencia por (x) su "deseabilidad subjetiva", se tendrá una idea bastante exacta de la medida en que esa creencia orienta a la persona hacia el intento de realizar la conducta en cuestión. La suma de todos los productos así obtenidos nos da la actitud resultante.⁷³

3.2 Creencias, intenciones y conductas, su relación con las actitudes.

No todas las creencias que tenemos acerca de un determinado objeto actitudinal son de la misma naturaleza. Cada sujeto aprende a formar creencias sobre su entorno, a partir de la información recibida, ya sea de fuentes externas o bien de experiencias propias que le permiten inferir nuevas percepciones, desarrollando así, creencias en torno a sí mismo, a otros sujetos y en torno a situaciones y objetos diversos.

La TAR, enfocada inicialmente a comprender los determinantes de las actitudes, su medición y relación con la conducta, mostró que las actitudes hacia un objeto determinado pueden permitir inferir las creencias acerca de los atributos de ese objeto en particular a pesar de que las actitudes acerca de ese objeto, como tradicionalmente han sido medidas, no pueden dar cuenta consistentemente de la probable conducta hacia él.⁷⁴

⁷¹ Guillén, C. *op. cit.*, pp 68-70

⁷² Morales, J. Fco. (Coord.) *op. cit.*, p 198

⁷³ *Idem*, p.211

⁷⁴ Fishbein, M. (Ed.) *Readings in Attitude Theory and Measurement*. p.437ss, 477ss

Para Fishbein, las creencias son la base o cimiento de su estructura conceptual. El autor señala que una persona aprende a formarse creencias en torno a un objeto, basándose en la observación directa o en la información recibida de fuentes externas, asocia dicho objeto con algunos atributos.⁷⁵

La actitud de una persona hacia la realización de una conducta dada se ha visto como una función de las creencias conductuales predominantes de la persona y de los aspectos evaluativos de estas creencias. De este modo la actitud puede verse como una función de algo que se le ocurre a la persona, que cree que, al realizar un comportamiento, éste lo llevará a obtener determinados resultados y a la evaluación de ellos.⁷⁶

Las creencias son el resultado de procesos de observación, de inferencia y de procesamiento de información recibida, tratan la formación de tres tipos de creencias para establecer la relación entre un objeto y algún otro objeto, concepto, valor o atributo:

- Creencias descriptivas
- Creencias inferenciales
- Creencias informativas

Las creencias descriptivas son la primera fuente de conocimiento que permite establecer la mayoría de las conexiones objeto/atributo (*O es X*) es la observación directa. La práctica observacional, y sobre todo, la experiencia resultante de mantener un contacto personal con los objetos nos lleva a la adquisición de creencias que se conservan con certeza máxima ya que son validadas constantemente por la experiencia. Se trata de una certeza subjetiva, estas creencias suelen tener un peso privilegiado en las actitudes de los individuos.

Las creencias inferenciales permiten el establecimiento de relaciones, se encuentra más allá de la realidad observada. Estas creencias pueden haberse logrado por medio de relaciones previamente aprendidas o mediante el uso de sistemas formales de codificación. Así, si nuestra experiencia en el pasado nos remite a que las personas que lloran lo hacen porque están tristes (creencia descriptiva), si vemos a una persona llorar podemos deducir que está triste. La base de una creencia inferencial es siempre alguna clase de creencia descriptiva.

Las creencias informativas no proceden de la observación directa ni de lo puramente inferido, sino de la información procedente de los demás o que es dada a conocer por cualquier medio de comunicación externo. Esta clase de información en los primeros años de vida, procede básicamente de la familia y

⁷⁵ Fishbein, M y Ajzen I Belief, Attitude, Intention and Behaviour: An Introduction to Theory and Research. p. 131, 132

⁷⁶ Fishbein, M y otros "Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: Una aplicación de la Teoría de la Acción Razonada en Latinoamérica". pp.19-41

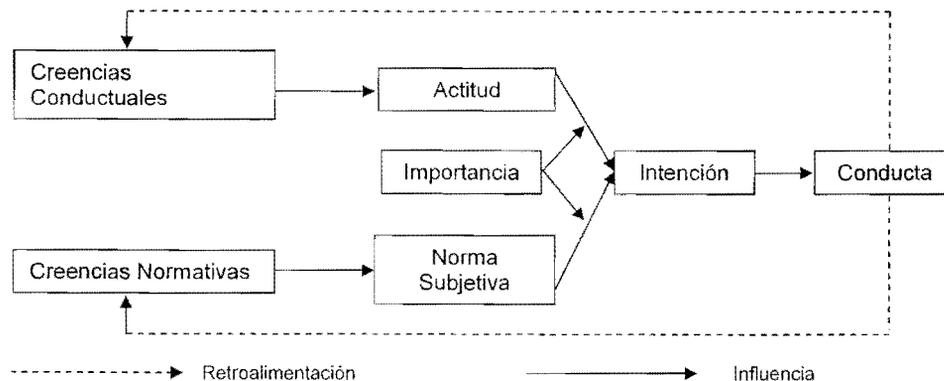
posteriormente de otras instituciones y grupos sociales (la escuela, el grupo de iguales y los diversos medios de comunicación social).

La mera exposición a la información conduce en todos los casos a la formación de una creencia descriptiva, y si además, la información se acepta, entonces la creencia se torna en informativa. La simple exposición a la información (S dice que O es X) no determina necesariamente su aceptación. (O es X).⁷⁷

El conjunto de creencias de cada sujeto sirve de base informativa indispensable para determinar sus actitudes, creando una intención específica para efectuar una conducta.⁷⁸

La pregunta constante en la investigación sobre el fenómeno actitudinal es si las actitudes *dirigen* realmente el comportamiento humano. A pesar de que en ocasiones parece existir incongruencia entre las actitudes que manifiesta una persona y la conducta que exhibe (por ejemplo cuando somos respetuosos con un directivo que no nos merece respeto), hay una estrecha relación entre actitud y comportamiento; actualmente se considera que éste es demasiado complejo como para estar determinado exclusivamente por las actitudes que poseemos y que, en realidad nuestra conducta es el resultado de una combinación de variables personales, contextuales y socioculturales, entre las que podemos encontrar a las actitudes.

Figura 3 Representación de la interrelación de creencias, actitudes, intenciones y conducta.⁷⁹



⁷⁷ Fishbein, M. e I. Ajzen. *Belief, Attitude, Intention and Behavior*. p. 133

⁷⁸ Durán Ramos, Teresita. *Introducción al estudio de las actitudes*. En: *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, 2002. Año 3, Núm. 13, p.9

⁷⁹ Fishbein M. e I. Ajzen. *Belief, Attitude, Intention and Behavior*. p. 16

Triandis indica que *el comportamiento no sólo se encuentra determinado por lo que les gustaría hacer a las personas, sino también por lo que piensan que deben hacer, es decir, por las normas sociales, por la forma en la que por lo general actúan (es decir los hábitos) y por las consecuencias que esperan que se derive de su conducta.*

Por otro lado, el componente comportamental de la actitud no implica necesariamente una conducta abierta, sino que se refiere, fundamentalmente a una tendencia o intención de conducta; esta intencionalidad o voluntad de actuar de determinada manera depende de muchos factores, Fishbein y Ajzen destacan tres:

- 1) La propia actitud de la persona hacia el objeto en cuestión.
- 2) Su sentido ético del deber (lo que cree que está bien o mal hacer).
- 3) Y la vivencia sociocultural de obligatoriedad del modelo normativo del grupo al que pertenece (es decir, su grado de conformismo y su deseo de comportarse de acuerdo con lo que se cree que los demás esperan de él)

Según la Teoría de la Acción Razonada, el comportamiento voluntario vendría condicionado por las *intenciones conductuales*; éstas a su vez, vienen determinadas en función a una suma ponderada por la *actitud hacia la conducta y la norma subjetiva*.⁸⁰

La actitud no es lo único que pesa en la persona y su intención de realizar la conducta. Influye también la norma social subjetiva que resume la presión social que recibe la persona de su contexto social más próximo.

La norma subjetiva se apoya en dos pilares: uno lo constituyen las "creencias normativas" que mantiene la persona. Éstas expresan la probabilidad de que la conducta a realizar resulte o no aceptable para las personas cuya opinión cuenta mucho y debe ser tenida en cuenta: padres, hermanos, amigos, compañeros de trabajo y similares. El segundo pilar es "la motivación para acomodarse" que indica la disposición de la persona a seguir o conformarse a esas opiniones.

La intención de la persona de llevar a cabo una conducta es la suma de la actitud más (+) la norma social subjetiva. La intención va a ser un predictor más exacto de la conducta que la actitud o la norma subjetiva por separado.

La Teoría de la Acción Razonada en los últimos años se ha enriquecido con dos importantes aportaciones: a) la Teoría de la acción planificada y b) las intenciones de implementación o puesta en práctica.

- a) La Teoría de la acción planificada postula que la intención para realizar una conducta depende de la actitud hacia la conducta, de la norma subjetiva

⁸⁰ Paloma Braza Lloret En: Guillén, C. *op. cit.*, pp. 68-70

relativa a la conducta y del control conductual percibido. Lo que añade esta teoría a la de la acción razonada, es la obligación de tomar en cuenta la facilidad o dificultad que percibe la persona para realizar la conducta. La intención en esta nueva teoría será la suma de la actitud más (+) la norma subjetiva más (+) el control percibido. Basado éste en las creencias de control, en función de las cuales la persona establece si posee o no las capacidades o recursos necesarios para realizar la conducta y si existen las oportunidades adecuadas. Cada creencia de control se multiplica por el efecto facilitador o inhibitor del recurso o la oportunidad de que se trate y la suma de todos los productos da lugar al control percibido.

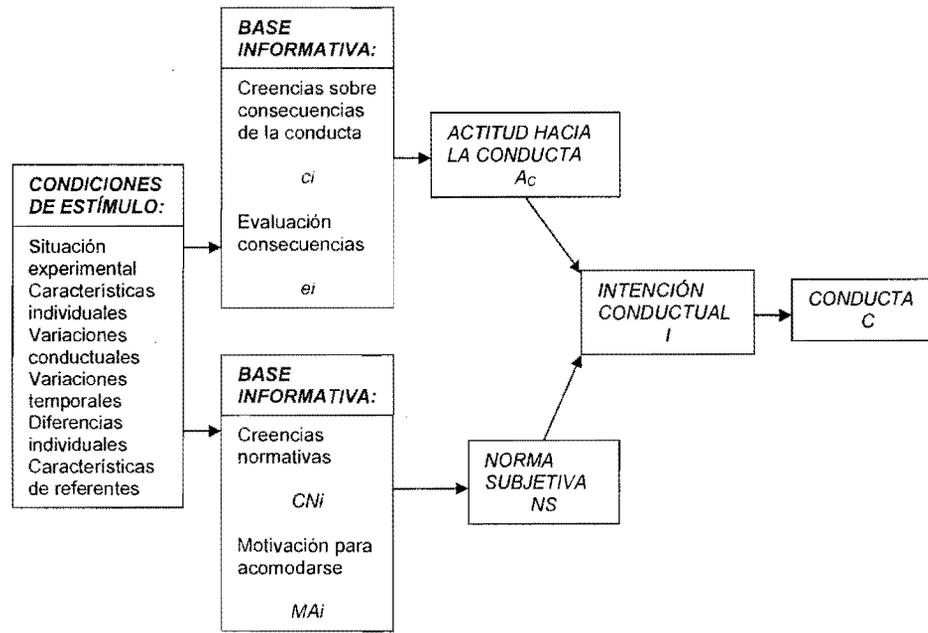
- b) Las intenciones de implementación o puesta en práctica han sido introducidas por Gollwitzer, quien distingue entre la intención como "un estado de voluntad" que apunta a un objetivo conductual, a la manera de Fishbein y Ajzen, y la intención de implementación. En ésta lo crucial es la formación de planes relativos al cuándo y al dónde se va a iniciar la acción deseada. Según señala Gollwitzer, la adición de las intenciones de implementación a la Teoría de la acción planificada incrementará su capacidad predictiva. Ello ocurrirá sobre todo cuando la acción a realizar, en lugar de ser puntual y concreta, por ejemplo, acudir a un concierto, implica una continuidad a lo largo del tiempo, por ejemplo, aprender a tocar el piano. A las intenciones correspondientes a estas acciones duraderas cuando se las pospone, las denomina intenciones crónicas. Sería el caso de la persona que se ha propuesto varias veces aprender a tocar el piano sin haber comenzado realmente a hacerlo.

Siguiendo los planteamientos de Fishbein y Ajzen, según los cuales la ausencia de correlación entre actitud y conducta, cuando se presenta, se debe sobre todo a la incompatibilidad entre las medidas de una y otra, Kraus ha realizado recientemente un metaanálisis de estudios sobre actitudes que investigan esta relación, siempre y cuando cumplieren las siguientes condiciones: a) la correlación se establece entre una actitud y una conducta futura; b) la medición de la actitud se hace antes que la de la conducta y c) la actitud y la conducta que se ponen en relación corresponden a los mismos sujetos en dos momentos temporales distintos.

El metaanálisis realizado por este autor revela que las condiciones entre actitud y conducta son consistentemente superiores cuando se respeta en la medición el principio de compatibilidad. Por último señala que a pesar de la existencia de relación entre actitud y conducta, son muchas las variables que pueden influir de manera significativa en ella.⁸¹

⁸¹ Morales, J. Fco. (Coord.) *op. cit.* pp. 211-213

Figura 4 Representación del efecto de las variables estímulo en la intención conductual.⁸²



La Teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen, ha sido puesta a prueba en diversos momentos, se ha utilizado en investigaciones tanto en Estados Unidos como en Latinoamérica, ya sea en laboratorios o en situaciones naturales, la TAR ha probado positivamente sus constructos teóricos.

Mi interés por esta teoría radica en que se relaciona con el entendimiento de los factores que llevan a formar, modificar o reforzar actitudes. La modificación o cambio de creencias en los estudiantes de educación media superior hacia la necesidad propia de crecimiento y autoconstrucción puede partir, según mi consideración, del ejercicio de acciones pedagógicas encaminadas a la búsqueda del conocimiento, de forma volitiva y permanentemente.

Para cerrar este capítulo, destaco algunas de las características que el modelo teórico de Fishbein aporta tanto para la planeación como para la evaluación del proceso de formación y condiciones de cambio de las actitudes. Estas características van desde la explicación de la imagen antropológica (recordemos que el supuesto fundamental de la TAR lo constituye la concepción del hombre como un ser racional, que usa la información que recibe para elaborar juicios, hacer evaluaciones y tomar decisiones), hasta su operatividad, en el sentido de poder orientar tanto la explicación del proceso de formación de las actitudes, sus

⁸² Tomado de: Fishbein, M. e I. Ajzen. *Belief, Attitude, Intention and Behaviour*. p. 334.

relaciones con otros conceptos vinculados con ellas, su incidencia en la conducta, así como las estrategias para que a través de acciones técnicamente controladas, se puedan generar nuevas actitudes deseables como patrones educativos y además está la susceptibilidad de llevarse a la práctica.

Por otro lado, la convicción es el motor de nuestras actitudes, basadas éstas en nuestras creencias, entonces, con el fin de cambiar o reforzar actitudes, en los estudiantes de educación media superior, se debe trabajar en la modificación de las creencias normativas, tal como nos señala Fishbein. En este punto coincido con algunos autores, quienes señalan que utilizando técnicas de dinámica de grupos, propuestas en el siguiente capítulo, se puede incidir tanto en el grupo como en el individuo dentro del aula y que ese cambio puede llegar a ser duradero, o mejor aún, permanente.

Una significativa ventaja de la aplicación de las siguientes técnicas de dinámica de grupo, es el que podemos llegar al aprendizaje de tipo formativo, que es el que nos ocupa en la modificación o cambio de actitudes y que posibilita el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, el respeto a los demás y sobre todo que permite reformular nuestros esquemas.

*Háblame y olvidaré,
Muéstrame y recordaré,
Implicame y aprenderé.*

Proverbio chino

Capítulo IV

ESTRATEGIAS PARA LA MODIFICACIÓN O CAMBIO DE ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La autonomía (fin que persigue la educación) a través del proceso de aprendizaje en los estudiantes, puede alcanzarse cuando éstos han desarrollado la capacidad de conducir su propio proceso de aprendizaje, de transformar el conocimiento en algo útil y aplicable en su quehacer cotidiano.

Teresita Durán señala la importancia de fomentar sistemáticamente, en los estudiantes, la adquisición de actitudes y aptitudes autogestivas, las cuales son necesarias para desarrollar habilidades para el acceso al conocimiento.⁸³

Sabemos que el tipo de comunicación y de persuasión puede incidir en nuestras actitudes, en nuestra disposición para..., en nuestra relación con los demás. Actualmente, la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes es una preocupación constante de los docentes que enfrentan día con día situaciones verdaderamente frustrantes, hay profesores que *no* están sólo interesados en difundir conocimientos a sus alumnos y “depositar”⁸⁴ en ellos todo un cúmulo de datos, afirmaciones, hechos y/o verdades estáticas que puedan almacenar en la memoria hasta que mediante un examen puedan comprobar que han quedado precisamente en esa memoria (y que posterior al examen pasarán muchos de ellos, la mayoría, al olvido), estos profesores se sienten comprometidos a buscar algo más, ese algo que propicie cambios importantes en las actitudes hacia el logro de objetivos individuales y de grupo.

Definitivamente el papel del docente debe redundar en algo más que la difusión de conocimientos, son precisamente los profesores frente a grupo los que requieren de sus alumnos actitudes activas, participativas en su proceso de enseñanza-aprendizaje, que sus alumnos aprendan pero no memorísticamente sino activamente, resolviendo problemas, buscando soluciones, aplicando sus conocimientos con las habilidades necesarias tanto de investigación, como de crítica, discernimiento, síntesis. Hoy más que nunca los alumnos deben desarrollar

⁸³ Durán, T. *Análisis de los factores que concurren en la intención de buscar el conocimiento de manera autónoma. El caso de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.* p. 53

⁸⁴ Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido.* México, Siglo veintiuno, 1985. 245 p. pp. 71-95. Este autor en relación a la educación bancaria, destaca que “la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita y que el único margen de acción que se ofrece a los estudiantes es el de recibir, guardar y archivar los depósitos”. Crítica esta concepción de educación bancaria como una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes y propone la educación liberadora, “problematizadora” que realiza la superación, de este modo, el educador ya no sólo es el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa.

todas las capacidades que le permitan actuar dentro y fuera del aula, que posibiliten su crecimiento intelectual, profesional, individual y social.

Intentar un cambio o modificación de las actitudes en los estudiantes del nivel medio superior, a estas alturas, puede parecer un tanto tardío y utópico, pero creo que vale la pena intentarlo, sin olvidar por supuesto los obstáculos que podemos enfrentar como la resistencia al cambio, el sacrificio de tiempo ¿valdrá la pena tomar un poco de éste para realizar otras actividades no propias de nuestra materia? y sobre todo tener presente que *no* vamos a lograr un cambio mágico, rotundo, ni definitivo en el 100% del grupo, pero hay que aceptar cualquier cambio por mínimo que sea, además con la práctica y la experiencia en estas actividades, poco a poco iremos teniendo eco.

Si bien, lograr un cambio de actitudes en uno mismo es realmente difícil, (pesa mucho nuestra formación inicial), lograr un cambio de actitudes en otra persona es una tarea que se presume imposible, no hay modo de obligar a una persona a modificar sus creencias, sentimientos, pensamientos y actitudes. Es por ello que el discurso aleccionador o motivador no es suficientemente capaz de lograr un cambio de actitudes en otra persona, para que exista un cambio en ella, es precisamente esa persona la que debe sentir esa necesidad de cambio, debe surgir la intención de sí misma y debe tener claro el porqué debería reforzar o modificar sus actitudes y más aún, tener claro el para qué.

Actualmente se pueden aprovechar las técnicas de grupo que señalan varios autores dentro del tema "Dinámica de grupos" para establecer una comunicación que facilite el pensamiento activo, autocrítico y democrático. La dinámica de grupos a través de diversas técnicas es apropiada para conseguir que los individuos se desarrollen, crezcan, maduren, establezcan nuevas formas de relaciones, estimulen y organicen su proceso de aprendizaje.

A continuación menciono aquellas estrategias para el cambio de actitudes que al realizarse en situaciones relativamente estructuradas permiten el control de las mismas y que resultan de mayor interés por sus características y posibilidades de aplicación en diferentes ámbitos, particularmente en educación.

4.1 Qué son las técnicas de dinámica de grupo.

Las técnicas de grupo, son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo, constituyen procedimientos fundados científicamente y han sido ampliamente probados en la experiencia. "Una técnica adecuada tiene el poder de activar los impulsos y las motivaciones individuales y de estimular tanto la dinámica interna como la externa, de manera que las fuerzas puedan estar mejor integradas y dirigidas hacia las metas del grupo".⁸⁵

⁸⁵ Cirigliano, Gustavo y Anibal Villaverde. *Dinámica de grupos y Educación*. Buenos Aires, Humanitas, 1990. 238 p. p. 79

4.2 Cómo elegir la técnica adecuada.

La elección de la técnica adecuada en cada caso corresponde al docente y éste debe tomar en consideración las necesidades y objetivos del grupo. En el libro *Dinámicas de grupo y Educación*,⁸⁶ el autor señala que para seleccionar con acierto la técnica adecuada, se deben tomar en cuenta los siguientes factores:

- Los objetivos que se persiguen.

Hay técnicas especialmente elaboradas para promover el intercambio de ideas y opiniones (Discusión); otras facilitan la comprensión vivencial de situaciones (Role-playing), otras promueven rápidamente la participación total (Phillips 66), otras tratan de desarrollar el pensamiento creador (torbellino de ideas), y otras promueven las actitudes positivas (Riesgo), por mencionar algunos objetivos.

- La madurez y el entrenamiento del grupo.

Las técnicas varían en su grado de complejidad de menor a mayor participación activa, dependiendo de la experiencia y madurez del grupo.

- El tamaño del grupo.

El comportamiento y la interacción y cohesión de los grupos depende de su tamaño. Los grupos pequeños son aptos para el uso de técnicas como el Debate dirigido o el Pequeño grupo de discusión. En los grupos grandes es recomendable elegir aquellas técnicas que involucran la presencia de expertos (Simposio, Panel); o las que establecen subgrupos (Phillips 66, Seminario, Cuchicheo)

- El ambiente físico.

Al elegir una técnica debe tomarse en cuenta las posibilidades reales de espacio y tiempo. También es necesario tener en cuenta que algunas técnicas requieren el uso de elementos auxiliares: pizarrón, láminas, etc.

- Las características del medio externo.

Se trata del ambiente o clima psicológico de la institución o medio donde ha de desarrollarse la actividad (medio externo, dinámica externa, grupos de referencia).

- Las características de los miembros.

Se debe tener en cuenta que los grupos varían, de acuerdo con las características de sus miembros: edades, nivel de instrucción, intereses, expectativas, predisposición, experiencias, etc.

- La capacitación del conductor.

Quien se proponga utilizar las técnicas de grupo, debe conocer los fundamentos teóricos de la Dinámica de grupos.

4.3 Normas generales de las técnicas de grupo.

Cirigliano destaca algunas normas generales sustentadas en las leyes de la Dinámica de grupos a seguir y que resumen todo lo anterior:

⁸⁶ *Ibidem*, pp. 79-83

1. Capacitación adecuada basada en la formación teórica básica.
2. Conocer suficientemente la estructura, la dinámica, posibilidades y riesgos de la técnica elegida.
3. Seguir en todo lo posible el procedimiento indicado en cada caso.
4. Las técnicas deben aplicarse con un objetivo claro y bien definido. (en este caso centrado en la modificación de actitudes)
5. Realizarlas en una atmósfera cordial y democrática.
6. En todo momento debe existir una actitud cooperante.
7. Incrementar en todo lo posible la participación activa de los miembros.
8. Los miembros deben adquirir conciencia de que el grupo existe en y por ellos mismos y sentir que están trabajando en "su" grupo.
9. Todas las técnicas se basan en el trabajo voluntario, buena intención y en actitudes positivas, fundadas en una buena disposición para el trabajo cooperativo.
10. Tener presente que todas las técnicas de grupo mencionadas a continuación tienen como finalidad implícita:
 - a. Enseñar a pensar activamente.
 - b. Enseñar a escuchar de modo comprensivo.
 - c. Desarrollar capacidades de cooperación, intercambio, responsabilidad, autonomía, creación.
 - d. Vencer temores e inhibiciones, superar tensiones y crear sentimientos de seguridad.
 - e. Crear una actitud positiva ante los problemas de las relaciones humanas, favorable a la adaptación social del individuo.⁸⁷

Es necesario señalar que el uso de una técnica no basta para obtener el éxito deseado, no pueden ser utilizadas como recetas de cocina, pues tienen el valor que sepan transmitirles las personas que las utilizan. Las técnicas de grupo no deben ser consideradas como fines en sí mismas, sino como instrumentos o medios para beneficiar a los miembros y lograr los objetivos del grupo.

Las técnicas que a continuación se sugieren admiten ser utilizadas en forma complementaria, integrándose recíprocamente según los intereses que se persigan. Por ejemplo María Andueza⁸⁸ señala que las técnicas en que sólo intervienen expertos se complementan con la participación del grupo. Si se efectúa un *Simposio*, en donde un grupo de especialistas exponen sus conocimientos, puede ser útil saber las reacciones del grupo acerca de las teorías presentadas; para esto pueden emplearse la técnica de Foro, Phillips 66 o la técnica de la reja.

El uso de técnicas integradas puede favorecer los resultados esperados, esta integración nace de la necesidad que tienen de completarse unas técnicas con otras.

⁸⁷ *Ibidem*, pp. 78-86

⁸⁸ Andueza, María. *Dinámica de grupos en educación*. México, Trillas, 1994. 117 p. p. 66

4.4 Técnicas de grupo en las que intervienen expertos.

Existen técnicas en las que intervienen “expertos” en las cuales pueden obtenerse o ampliarse temas de interés general o conocimientos, y que ofrecen la oportunidad de “ponerse al día” sobre información autorizada. En estas técnicas la participación del grupo que escucha no tiene mucha posibilidad de interacción, aunque de manera individual puede haber modificación de las creencias sobre el tema expuesto y posiblemente redunde en modificación o cambio de actitudes.

Ejemplo de estas técnicas pueden ser:

Simposio

Un equipo de expertos desarrolla diferentes aspectos de un tema o problema en forma sucesiva ante al grupo.

Mesa redonda

Un equipo de expertos que sostienen puntos de vista divergentes o contradictorios sobre un mismo tema, exponen ante el grupo en forma sucesiva.

Panel

Un equipo de expertos discute un tema en forma de diálogo o conversación ante el grupo.

Debate o diálogo público

Dos personas capacitadas o especialmente invitadas conversan ante un auditorio sobre un tópico siguiendo en esquema previsto.

Entrevista o consulta pública

Un experto es interrogado por un miembro del grupo ante el auditorio, sobre un tema preestablecido.⁸⁹

Las siguientes técnicas se pueden combinar con las técnicas mencionadas para evaluar la eficacia de las mismas en el logro de los objetivos perseguidos, para promover la participación activa del auditorio

Foro

Es una técnica que permite un debate abierto en torno a un tema, hecho o problema, conducido por un coordinador, que puede ayudar a elaborar ciertas conclusiones generales, mediante los aportes que se realizan.

Suele aplicarse después de otra técnica, en la que intervienen expertos, permitiendo una mayor participación del grupo.⁹⁰

⁸⁹ Cirigliano, G. y A. Villaverde. *op. cit.*, pp. 111-133

⁹⁰ Aguilar, María José *Técnicas de animación grupal* Buenos Aires, Espacio, 1989. 248 p. p. 77

Phillips 66⁹¹

Es una técnica derivada de su creador, J. Donald Phillips. La idea central es el hecho de que 6 personas discutan un tema durante 6 minutos; es útil en grupos de más de 20 personas y tiene como objetivos los siguientes:

- a) permitir y promover la participación activa de todos los miembros de un grupo, sin importar el tamaño del mismo.
- b) Obtener las opiniones de todos los miembros en un tiempo muy breve.
- c) Llegar a la toma de decisiones, obtener información o puntos de vista de un gran número de personas acerca de un problema en cuestión.

Su creador enfatizó las siguientes ventajas: desarrolla la capacidad de síntesis y de concentración; ayuda a superar las inhibiciones para hablar ante otros; estimula el sentido de responsabilidad, dinamiza y distribuye la actividad en grandes grupos, logrando una participación democrática en grupos numerosos.

J. Donald Phillips afirma: "En vez de una discusión controlada por una simple minoría que ofrece contribuciones voluntarias mientras el tiempo lo permite, la "discusión 66" proporciona tiempo para que participen todos, provee el blanco para la discusión por medio de una pregunta específica cuidadosamente preparada, y permite una síntesis del pensamiento de cada pequeño grupo para que sea difundida en beneficio de todos."

Cómo se realiza

Se descompone el grupo en subgrupos de seis integrantes cada uno, para que discutan el tema durante seis minutos, se pasa de la situación intra-grupal a una situación Inter-grupal, se hace la síntesis de la información presentada y un resumen general.

Aplicaciones en el aula

El "Phillips 66" es un procedimiento flexible que puede utilizarse en clases comunes o en reuniones especiales de grupos. No es una técnica de aprendizaje, no enseña conocimientos ni da información (salvo la eventual que aparezca en la interacción).

Considero que esta técnica puede utilizarse, además de la evaluación de la información obtenida por medio de otras técnicas en las que intervienen expertos, en la modificación de actitudes por ser un canal de comunicación en el que se exponen diversos puntos de vista y los estudiantes pueden al escuchar las opiniones de otros modificar sus creencias respecto al tema expuesto, lo que permitirá modificar sus actitudes.

⁹¹ Aguilar, María José *op. cit.*, pp. 69 - 71

4.5 Técnicas de participación activa.

Una de las estrategias más adecuadas para promover el cambio de actitudes de un individuo es la participación activa ya que permite entrar en contacto con otras personas, objetos, situaciones y contextos mediante el contraste de información, ideas, valores, opiniones, etc. Este contacto puede variar directamente las actitudes hacia un objeto, persona o situación.

Existen técnicas como la Conferencia, donde el auditorio permanece (ante la exposición de un experto) aparentemente pasivo, y el cambio de actitudes no puede ser medido en el grupo, pero es indudable que a nivel individual lo expuesto en la conferencia repercute de manera directa pudiendo facilitar ese cambio en algunos de los oyentes, aún cuando no pueda ser observable. En cambio, en el grupo de discusión, es más notorio el cambio que pudiera darse en los integrantes del mismo, cada individuo puede participar y sentirse comprometido a manifestar sus opiniones y contrastarlas con los de los demás, esta interrelación facilita la modificación de información, que a su vez, permite la modificación de creencias y la autocrítica.

Siguiendo el modelo de Fishbein (TAR) una estrategia de participación activa que intentase influir en una de las variables dependientes, por ejemplo el desarrollo de habilidades intelectuales de un determinado individuo o grupo, debería empezar por identificar cuáles son las creencias específicas que se supone influyen directa o indirectamente en dicha variable; controlar y seleccionar la información que pueda afectar directamente dichas creencias, ya que, como se ha establecido anteriormente, sin el cambio de éstas, mediante la sola exposición de información, no puede esperarse un cambio en la actitud. Sin embargo existe la dificultad de que el investigador difícilmente puede determinar cuáles son específicamente esas creencias además de no controlar toda la información que se produce en una situación de participación activa, sobre todo si se trata de situaciones poco estructuradas donde la información se produzca en todas direcciones y provenga de diversas fuentes, lo que haría muy incierta la influencia directa o indirecta en una determinada variable y consecuentemente su dirección. Por ello considero que al adoptar estas técnicas se debe ser muy cuidadoso al planificarlas.

Técnica de Discusión en grupo

Esta técnica consiste en el intercambio de ideas e información sobre un tema con el propósito de clarificar valores y los puntos de vista en que se basan diversas creencias y actuaciones. Se trata, pues, de una técnica que constituye no sólo un excelente medio de aprendizaje, sino, también un medio adecuado para lograr un cambio o modificación de actitudes.

Sus características permiten establecer una controversia verbal entre los educandos a propósito de un contenido previamente preparado para la discusión en grupo; tratar un contenido desde perspectivas diferentes; que los participantes adquieran por sí mismos la información fundamentada que habrán de aportar;

participar en la discusión con conocimientos adquiridos con antelación; estimular el razonamiento, la capacidad de análisis crítico, la intercomunicación y la tolerancia; ayudar a superar prejuicios e ideas preconcebidas; y la modificación de puntos de vista erróneos originados en la falta de información.

Esta técnica podría alcanzar objetivos como fundamentar las convicciones sobre un determinado tema, además de dar oportunidad a los educandos de que expresen sus argumentos y se ejerciten en el diálogo y el respeto a las opiniones de los demás, el hecho de que analicen hechos, datos y fenómenos; puede suscitar la reflexión personal y motivar a los participantes a introducir cambios en su integración personal y social.

El desarrollo de esta técnica se da en tres fases: 1ª fase, la preparación a cargo del profesor, consiste en la elección del tema, identificación de fuentes de información, preparación de preguntas para establecer el debate y la selección de las perspectivas del tema de discusión, (se sugiere ubicar al grupo en círculo) se elige un secretario para que registre las conclusiones y se da marcha al diálogo; 2ª fase, realización a cargo de los participantes (grupo y maestro coordinador), determinación de la perspectiva del tema a tratar en cada grupo, diseño de la organización del trabajo (tiempo que se dedicará a la discusión y tiempo de exposición de cada uno de sus miembros), consulta individual a las fuentes de información, puesta en común en cada grupo (si éste a su vez se ha subdividido), de las consultas individuales realizadas ; 3ª fase, debate a cargo del grupo, bajo la conducción del profesor, consta de la exposición de los distintos enfoques, la discusión, el análisis y contraste de las distintas perspectivas y el establecimiento de síntesis o integración de las conclusiones las cuales serán registradas por el secretario.

Respecto al papel del docente como conductor del debate, cabe destacar algunas precisiones que aseguran un desarrollo adecuado: Al inicio, hace una breve introducción para encuadrar el tema, dar instrucciones generales y ubicar al grupo mentalmente en el debate; formula la primera pregunta e invita a la participación; una vez iniciado el debate, lo guía con prudencia, cuidando de no ejercer presiones, intimidación o sometimiento. Lo más importante no es obtener la respuesta correcta, sino la elaboración mental y las respuestas genuinas del grupo, que le servirán para conducir los razonamientos hacia los objetivos que se persiguen; su atención debe enfocarse no sólo al desarrollo del contenido del debate, sino también hacia las actitudes de los participantes; no debe entrar en el debate; recordemos que su función es la de conducir, guiar, estimular. Podrá sugerir, aportar elementos de información, establecer aclaraciones, pero, sin comprometerse en los puntos de vista; y mantendrá siempre una actitud cordial, serena y segura. Admitirá todas las opciones y cuidará que ninguno en el grupo se sienta rechazado o burlado. Deberá evitar también el desvío del tema y evitar el surgimiento o desarrollo de actitudes hostiles, hay que recordar que los grupos juveniles se excitan con frecuencia.⁹²

⁹² Andueza, M. *op. cit.*, pp.66-68

El uso de esta técnica puede adoptar temas de discusión como: la importancia de la educación, la participación activa en el proceso de aprendizaje, la orientación vocacional, la autocrítica, el rendimiento académico, la evaluación profesional, la autogestión educativa, el currículo, la formación profesional y la educación superior entre otros.

Técnica de Grupo de investigación

El aprendizaje en el aula mediante grupos de investigación persigue, entre otros objetivos, que los alumnos, a través del grupo, puedan discutir, valorar e interpretar los contenidos que reciben; participar más activamente en la planeación del trabajo a realizar y en la selección de los métodos para el aprendizaje. Supone, por parte del docente, incorporar a los alumnos a un trabajo de cooperación y de corresponsabilidad que representa estructuras de relación basadas más en la cooperación y ayuda, tan necesarias para superar las actitudes competitivas e individualistas.

Seminario

El Seminario⁹³ es una técnica de grupo de investigación sobre un tema, que requiere la consulta de fuentes originales de información, es muy utilizada a nivel universitario, constituye un medio eficaz para el aprendizaje activo, puede ser formativo e informativo, además puede ser útil para adquirir conocimientos o para tratar temas que involucren problemas sociales como: la formación y el desempeño profesional, el papel de los estudiantes de nivel superior, la orientación profesional, tipos de aprendizaje, la autonomía, entre otros.

El desarrollo de esta técnica se presenta en diferentes etapas:

Preparación

En la primera sesión del Seminario se planifica el desarrollo, estando todos los participantes y se realizan las siguientes actividades: organización del grupo en subgrupos (no menos de cinco ni más de doce), el docente será el encargado de coordinar la labor (director), pero no la resuelve y un secretario tomará notas de las conclusiones parciales y finales. En esta etapa se realiza una minuciosa preparación y distribución del trabajo (agenda previa), se seleccionan los temas o áreas de interés en que desean trabajar, se prepara un temario, se ubican los elementos y fuentes de consulta, además de disponer locales y elementos de trabajo, horarios, etc.

Desarrollo

El director acuerda con el grupo el plan definitivo. Cuando se han hecho las indagaciones pertinentes, buscado la información, consultado fuentes bibliográficas, recurrido a expertos y asesores, analizado datos e informaciones y confrontado puntos de vista, se formulan y redactan las conclusiones de cada

⁹³ *Ibidem*, pp. 83-85

subgrupo, las cuales serán registradas por el secretario para ser presentadas ante el grupo grande. Al concluir las reuniones de Seminario debe haberse logrado en menor o mayor medida el objetivo buscado. Se procede a elaborar una síntesis final, y, finalmente se lleva a cabo la evaluación de las tareas realizadas mediante las técnicas que el grupo considera más apropiadas. La evaluación deberá determinar hasta qué punto se lograron los objetivos.

Técnica de Asesores Técnicos

Consiste en proporcionar bibliografía sobre un tema específico a un grupo de educandos para que los alumnos lo preparen con tiempo, permite favorecer la asimilación de la información mediante el análisis participativo que sobre ella realicen los mismos.⁹⁴

Las ventajas de esta técnica son que permite:

Conocer información que fundamente la opinión individual y ejercitar la libre expresión de ideas.

Reunir y analizar los hechos implicados en un juicio de valor.

Distinguir entre conceptos afines.

Seguir como observador el proceso de discusión de un grupo con la posibilidad de retroalimentar la información.

Mejorar la actitud crítica de los educandos.

Estimular la comprensión y la tolerancia.

Contribuir a superar los prejuicios sobre hechos y conductas.

Propiciar un doble aprendizaje tanto con relación a los contenidos como con las actitudes y habilidades que se manifiestan durante el desarrollo de la técnica.

La preparación de esta técnica consiste en formar equipos de 10 a 12 participantes, el profesor les pide que, la mitad de cada equipo haga un círculo pequeño y la otra mitad un círculo más grande que rodee al chico. El profesor explica al grupo los diferentes roles que van a desempeñar; los asesorados formarán parte del equipo de discusión (círculo interno), los asesores serán los observadores y retroalimentadores (círculo externo). Cada equipo trabaja independientemente.

⁹⁴ Chehaybar y Kuri, Edith. *Técnicas para el aprendizaje grupal: grupos numerosos*. México, CESU, UNAM, 2000. 164 p. p.49

El desarrollo se llevará a cabo:

1. Durante 10 minutos el equipo de asesorados discutirá el tema preparado
2. Los asesores tomarán nota de lo que observen, tanto en lo que hace a la participación de sus asesorados con respecto al grupo, como en lo relativo al desarrollo del tema.
3. Después de 10 minutos se interrumpe la discusión y cada asesorado se retira con un asesor para que éste lo retroalimente a partir de sus observaciones. El asesor le dará, incluso, aportaciones teóricas sobre el tema, para avanzar en el proceso de discusión. Para esta etapa se destinan cinco minutos.
4. Los asesorados vuelven al equipo de discusión y continúan con el tema durante 10 minutos, integrando las aportaciones que los asesores les hicieron.
5. Al terminar, regresan con los asesores durante cinco minutos y continúan el mismo proceso.
6. Por último, los asesorados vuelven a sus equipos para continuar y terminar la discusión durante 10 minutos.

El profesor da los tiempos al grupo y observa a todos los equipos. Al terminar el ejercicio, pide a los asesores que intervengan en la discusión, complementándola con los contenidos que ellos consideren que no fueron tratados por los asesorados. Después pide que cada equipo evalúe el trabajo realizado, y fija un tiempo para responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos del tema tratado quedaron claros?
- ¿Qué aspectos no se clasificaron?
- ¿Qué aspectos no se tocaron?
- ¿En qué puntos creen que deben profundizar más?

Cuando han terminado, el profesor organiza un plenario en el que cada equipo expone sus respuestas; toma notas de ellas y complementa el tema dando la información que considere necesaria, haciendo hincapié en los cuestionamientos que quedaron para la investigación personal de los estudiantes.

Al finalizar el profesor evalúa la técnica con el grupo, pidiendo a los asesorados que expliquen cómo fueron ayudados por los asesores, y a éstos que expongan cómo, desde fuera, se pudieron dar cuenta más fácilmente de las lagunas que quedaban en la discusión. Por último, el profesor aporta al grupo las observaciones que él hizo.

Esta técnica de carácter tanto informativo como formativo, me parece adecuada para ventilar temas como la deserción escolar, la Educación Superior, el Diseño Curricular, o bien, un tema que involucra el proyecto de vida de los estudiantes como es la elección de carrera (orientación vocacional).

Técnica de Role-playing

Esta técnica, role-playing o dramatización, permite la representación de papeles o situaciones, especialmente cuando se desea que alguien comprenda lo más íntimamente posible una conducta o situación, se le pide que “se ponga en lugar” de otro individuo, asumir ese rol permite la comprensión íntima (insight), de un caso concreto. La técnica de Desempeño de roles o Role-Playing ofrece muchas posibilidades de controlar la información para el cambio de creencias, por ello creo que debe ser considerada como estrategia de participación activa en el cambio de actitudes.

Quizá se desconocen sus ventajas, pero esta técnica que consiste, como ya se dijo, en la representación de papeles o situaciones de la vida diaria, permite: obtener información para adquirir una mejor comprensión acerca de un tema, bajo el supuesto de que un sujeto ha de ponerse en el lugar de otro y representar lo que este haría; permite el control de la información; es una situación estructurada que permite al actor penetrar más íntimamente en sus propios motivos, sentimientos, proyecciones y pensamientos; permite la transferencia de sentimientos, actitudes, creencias y valores al papel representado; desarrolla en los sujetos la capacidad para percibir el punto de vista de los otros, ponerse en su lugar, contrastar valores, opiniones, actitudes, etc. y disminuye el egocentrismo.

La aplicación de esta técnica es recomendable cuando se requiere indagar más profundamente algún problema de lo que permiten otros métodos tradicionales; asegurar el máximo de comprensión psicológica e identificación con un problema, para incrementar la participación en su estudio o solución; ensayar soluciones a problemas de la vida real o representar soluciones alternativas; y proporcionar a los educandos oportunidades para desarrollar su comprensión, al ponerse en el lugar del otro y reflexionar sobre las actitudes implicadas.

Su desarrollo se lleva a cabo en dos fases: 1ª fase, de preparación, consiste en la selección del problema (personajes, situaciones o actitudes que más interesa evocar en un momento dado y ubiquen a los participantes en situaciones conflictivas), definición de objetivos, elección de actores (voluntarios), designación de observadores y elaboración de los contenidos, comportamiento, diálogos y reacciones de los actores; 2ª fase, de desarrollo, que se da en 2 pasos, el 1ro. es la representación escénica (explicando a cada actor que debe intentar vivir su papel a fondo, identificándose con el personaje que representa; los actores se colocan alrededor de una mesa; cada uno tiene un documento previamente leído, en el que se describe la situación que se va a representar y se prevé una duración de cinco a quince minutos; y en el 2do. paso se realizan los comentarios o discusión (que comienza entre los intérpretes después de representar la escena y después se hace extensivo a todo el grupo). La discusión es el paso más importante del Role-playing pues la escenificación pese a ser la más atractiva, sólo tiene por objeto motivar al grupo, proporcionándoles datos concretos,

situaciones visibles, significativas, para introducirlo en la discusión, a la cual debe darse todo el tiempo necesario y no menor de media hora.⁹⁵

En esta técnica la participación del docente (director) debe consistir en: montar la escena adecuadamente, poner a los intérpretes en escena procurando lograr una atmósfera relajada, conceder a los actores el tiempo necesario para que internalicen sus papeles, permitir que la escena se desarrolle, cortarla en el momento oportuno y moderar la discusión.

Esta técnica, al partir de una situación estructurada, permite un mayor control de la información ofrecida tanto a actores como a observadores y de los cambios operados en las creencias primarias que determinan una actitud; lo que permite considerarla como una buena estrategia tanto para el cambio de actitudes como para la investigación acerca de las mismas. Sobre todo cuando se insta al actor a buscar argumentos en su propio sistema de creencias, el nivel de participación activa crece junto con su mayor implicación en la representación del papel, permitiendo identificar mejor las creencias primarias que generan o están en la base de una determinada actitud.

Las técnicas para el cambio de actitudes ya mencionadas, dentro del aula, pueden reforzarse en situaciones de aprendizaje cooperativo. El tipo de interacción que se desarrolla con estas técnicas posibilitará mayores capacidades para percibir el punto de vista de los otros y ponerse en su lugar, lo que reduce situaciones competitivas. Una situación de aprendizaje cooperativo permite a los estudiantes conseguir sus objetivos si y sólo los demás con los que se trabaja cooperativamente consiguen también los suyos.

Los temas sugeridos para esta técnica pueden ser: el papel del alumno, el papel del profesionista, causas de la deserción escolar o de la reprobación, la educación superior, la orientación vocacional, entre otros.

Técnica del riesgo

En esta técnica un grupo expresa los eventuales riesgos que podrían derivarse de una nueva situación, y discute la realidad de los mismos.

La técnica de riesgo puede utilizarse en el aula para eliminar o reducir la influencia de temores promovidos por situaciones reales, y a la vez para desarrollar en los jóvenes la capacidad de discernimiento necesaria para diferenciar entre los riesgos reales y los hipotéticos, subjetivos o infundados. Dirigida sobre todo a las situaciones de intercambio humano, esta técnica contribuye a adoptar actitudes objetivas en las relaciones con los demás, destruye la hostilidad y la desconfianza basadas a menudo en "lo que uno cree que el otro piensa...". Mediante la eliminación de temores se desarrolla la actitud favorable al cambio, fenómeno

⁹⁵ Cirigliano, G. y A. Villaverde. *op. cit.*, pp.201-206

inherente a todo progreso y crecimiento que suele producir sentimientos de temor o recelo.

Esta técnica no requiere preparativos. Basta con que exista un pizarrón y un ambiente físico favorable para un intercambio de tipo informal. La situación estimulante de temores puede surgir del propio grupo o bien ser propuesta por el docente (conductor).

Cirigliano propone 8 pasos para su desarrollo:

1. El conductor del grupo formula con precisión la situación real o imaginaria productora de temores o sensación de riesgo explica que en la situación hay, seguramente, aspectos agradables, positivos, gratificadores, y quizá también algunos aspectos más o menos negativos, desagradables, inhibitorios, que podrían causar eventualmente cierta tensión o preocupación. Sobre estos últimos aspectos se solicita que se fije la atención, que se reflexione y que se manifiesten puntos de vista con total libertad.
2. El conductor estimula, incita al grupo para que se expresen las opiniones, tratando de descubrir los sentimientos y actitudes que se mueven detrás de las ideas, es decir, los temores que despiertan aquellos aspectos difíciles de la situación planteada. "La situación se estructura de tal modo que los miembros del grupo hablan de los peligros o riesgos que implica cualquier cambio en proyecto, y dejan de lado, por el momento, toda discusión sobre posibles ventajas". Debe crearse en el grupo un clima totalmente permisivo que favorezca la libre expresión.
3. En esta primera fase se buscan los riesgos, se expresan los temores, se facilita la manifestación activa tomando en cuenta todas las opiniones sin discutir o cuestionarlas. A medida que los miembros del grupo van expresando los posibles riesgos, el conductor los anota en el pizarrón en forma sintética.
4. Una vez agotada la expresión de los riesgos, el conductor invita a discutir los que han sido anotados en la pizarra, uno por uno. En esta segunda fase se analiza cada riesgo, se entabla una libre discusión, se dan opiniones y puntos de vista sobre su realidad y fundamento. El conductor debe mantener una posición equilibrada, y si el grupo rechaza de plano uno de los riesgos expuesto por uno de sus miembros, tratará de "mantenerlo" para que se lo analice y discuta de modo que quien lo manifestó obtenga el esclarecimiento necesario para posibilitar su cambio de actitud.
5. Durante el análisis se observará la aceptación o rechazo del grupo hacia un determinado riesgo. El conductor guiará la discusión pero dejando que sean los propios interesados quienes argumenten y hallen las soluciones del caso; lo cual se logra si se provee una situación "en la que se sientan alentados a expresar con libertad sus sentimientos". "Dar consejos concretos o manifestar opiniones propias, ahoga todo el proceso".
6. Colocados en la situación libre de análisis de la realidad, lo corriente es que los miembros del grupo se sientan motivados para demostrar que los riesgos anotados, o cuando menos muchos de ellos, son irreales, carentes

de fundamento. Los miembros se influyen mutuamente (presión social), y de tal modo van cambiando las actitudes, y los temores antes expuestos pueden llegar a parecer ridículos.

7. Cuando se ha logrado modificar de tal modo las actitudes frente a un riesgo, se borra de la lista o se tacha. La actitud del director ha de ser reticente más que favorable a la eliminación de un riesgo, con el objeto de que sea bien aclarado y no queden resabios sobre el mismo.
8. Es probable que en una sola sesión no puedan eliminarse todos los temores infundados. Por lo tanto, en próximas oportunidades se vuelve a considerar la lista y en sucesivas discusiones es probable que los riesgos vayan desapareciendo gradualmente. En una sola sesión o en sesiones posteriores podrán observarse cambios de actitud ante los riesgos manifestados. El cambio de uno influye sobre todos los demás, siempre que la atmósfera sea permisiva, cooperativa y no autoritaria o competitiva.⁹⁶

El profesor puede proponer situaciones imaginarias, que permitan a los alumnos expresar los posibles riesgos, problemas o temores que pudieran surgir en la situación planteada.

El uso de esta técnica puede adoptar temas de discusión como: problemas de adaptación en la Universidad, elección de carrera, responsabilidades al obtener un título, el posgrado, incorporación al campo laboral, entre otros.

Técnica de Concordar-discordar

Esta técnica tiene como propósito definir la posición individual y grupal en relación con una serie de afirmaciones determinadas por el docente (coordinador)⁹⁷.

El uso de esta técnica permite:

- Desarrollar habilidades para la discusión y el análisis en equipo.
- Desarrollar la capacidad para fundamentar y exponer las opiniones personales.
- Desarrollar la capacidad para escuchar diferentes puntos de vista y modificar los propios en función de lo discutido.
- Desarrollar la capacidad para analizar con detalle y precisión.
- Desarrollar la capacidad para definir conceptos con claridad y precisión.
- Evaluar el nivel de apropiación de un tema por parte del grupo.

La mecánica de esta técnica se realiza en cinco pasos:

Primer paso

El coordinador plantea al grupo una serie de afirmaciones (de cinco a 10) y pide al grupo que en silencio e individualmente, indiquen si están de acuerdo o no con

⁹⁶ *Ibidem*, pp. 180-184

⁹⁷ Zarzar Charur, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*. México, Patria, 1993. 126 p. pp.103-105

cada una de ellas. (En el apartado de material requerido se explica la manera de presentar estas afirmaciones). Para esto puede entregar una fotocopia con las afirmaciones a cada participante o simplemente traerlas en una hoja de rotafolio y colocarla donde todos la puedan ver. Se dan cinco a 10 minutos para esta actividad, dependiendo del número de afirmaciones.

Segundo paso

El coordinador divide al grupo en equipos de seis, siete u ocho personas cada uno y les da las siguientes instrucciones:

“El trabajo de cada equipo es decidir, por consenso, si están de acuerdo o no con cada una de esas afirmaciones. No deben decidir por mayoría de votos, sino a través de la discusión y fundamentación de las opiniones personales. Si después de discutir no llegan a ponerse de acuerdo en alguna afirmación, pueden modificar la forma en que está redactada para establecer un consenso”. Se asignan de 20 a 35 minutos, dependiendo del número de participantes.

Tercer paso

Se hace un plenario para que cada equipo presente sus conclusiones. El coordinador anota en el pizarrón (en un cuadro de doble entrada), la decisión de cada equipo en relación con cada una de las afirmaciones. En las afirmaciones en que haya diferencias entre los equipos, el coordinador propiciará la discusión y fundamentación de cada opinión, para ver si se llega a un consenso grupal. Si éste no se alcanza fácilmente, se pasa a la siguiente afirmación. Durante este plenario, el coordinador aún no da su opinión personal, sino que simplemente propicia la discusión y el intercambio de ideas.

Cuarto paso

Se continúa con el plenario, pero en este momento el coordinador externa su opinión personal, indica al grupo lo que él considera correcto y los puntos en lo que les faltó profundizar o afinar detalles, aclara las dudas que hayan quedado y complementa el tema.

Quinto paso

Se hace una evaluación de la técnica, de su utilidad para el logro de objetivos, del nivel de avance del grupo, etcétera.

Materiales requeridos.

Una serie de afirmaciones (de cinco a 10) que pueden entregarse en fotocopia a cada participante o elaborarse en una hoja de rotafolio que se coloca en lugar visible.

No se trata de preguntas cerradas (del tipo verdadero o falso), las cuales deben estar redactadas con toda precisión para evitar errores. Se trata de afirmaciones rotundas, que deben ser redactadas (a propósito) con algunas ambigüedades y/o imprecisiones.

Dado que el propósito de esta actividad es, que el grupo desarrolle su capacidad para precisar, afinar detalles y definir conceptos, las afirmaciones deben estar redactadas de tal forma que propicien la discusión y el análisis. Si en algunas de ellas los equipos se ponen de acuerdo muy fácilmente, sin profundizar ni discutir, es que no están bien redactadas para los fines de esta técnica.

A continuación se presenta un ejemplo, utilizado en cursos de didáctica, acerca de lo que es un buen profesor.

(El buen profesor)	Estoy de acuerdo	
	Sí	No
1. Un buen profesor sabe cómo hacer respetar la disciplina y el orden en clase.		
2. Lo más importante para ser buen profesor es dominar la materia que se imparte.		
3. Quien ejerce su profesión es mejor que quien no la practica.		
4. Un buen profesor no necesita aplicar exámenes para evaluar correctamente a sus alumnos.		
5. El buen profesor sabe cómo ejercer la presión de la calificación sobre sus alumnos para obligarlos a estudiar.		
6. El buen profesor nunca falta a clases, y siempre llega a tiempo.		
7. Un buen profesor se lleva como "cuate" con sus alumnos.		
8. La principal obligación del profesor es enseñar bien, como la de los alumnos es aprender bien.		
9. El buen profesor se guía por el programa y siempre lo cumple.		
10. El profesor utiliza técnicas grupales es mejor que el que no las utiliza.		

El siguiente ejemplo de Edith Chehaybar⁹⁸ también nos puede ilustrar.

La autoridad	Estoy de acuerdo
1. Para que haya un verdadero grupo, la autoridad debe crear un clima en el que todos se sientan libres para manifestar sus opiniones.	
2. Algunas veces es necesario que la autoridad imponga al grupo la dirección que a ella le parece justa, cuando sea peligroso dejar la libre opción.	
3. Es necesario a veces pasar por alto los sentimientos de algunos para llegar a la decisión grupal.	
4. A una persona adulta que ha llegado a la madurez, no le es necesaria la comunicación interpersonal en el grupo.	
5. Es mejor que unos cuantos responsables decidan por el grupo, que gastar mucho tiempo en discutir para llegar a la decisión grupal.	
6. Cuando haya situaciones conflictivas en el grupo, éstas deben afrontarse en grupo y que no sea sólo la autoridad la que tome decisiones.	
7. Sólo habrá cambios importantes en un grupo si se concientiza a sus miembros sobre la necesidad de esos cambios.	
8. Ante crisis peligrosas, lo mejor es que la autoridad apoye las reglas y estructuras.	
9. Para hacer cambiar a un grupo, lo mejor es que la autoridad se ponga al servicio del grupo y no de la estructura, aun cuando corra el riesgo de "quemarse".	
10. Lo mejor para producir cambios en los otros es hacerlos sin que caigan en la cuenta.	

Me parece que esta técnica puede ayudar a los docentes y a los alumnos a manifestar las actitudes que tienen tanto individual como grupalmente frente a situaciones concretas, pueden discutirlos y modificarlos o cambiarlos. Los temas para redactar las afirmaciones pueden ser múltiples y variados, deben ser pensados en despertar intereses e inquietudes sobre el presente y el futuro, por ejemplo: Un buen estudiante, el buen profesionista, las ventajas de la actualización, la importancia del currículo, entre otros.

Técnica de juego (cuadrados de Bavelas)

Es otra técnica de cooperación que consiste básicamente en la organización de grupos de cinco integrantes cada uno, que resuelven un problema específico. Esta técnica permite desarrollar la habilidad para trabajar en equipo, desarrollar la capacidad de observación, desarrollar la habilidad para ayudar a los demás y

⁹⁸ Chehaybar y Kuri, E. *op. cit.* p 159

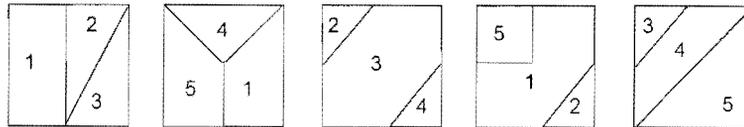
detectar las actitudes individuales que ayudan al trabajo en equipo, así como aquellas que lo obstaculizan.⁹⁹

Instrucciones:

1. Se forman los grupos de cinco integrantes cada uno como se había señalado y si quedan algunos miembros fuera, fungirán como observadores.
2. A cada equipo se le entregan cinco sobres, uno por integrante. En el sobre de cada integrante habrá fichas de cartón para formar, con las fichas de sus compañeros, una figura.
3. El reto es que todos los miembros del grupo formen una figura igual y del mismo tamaño en el tiempo que se asignará al ejercicio. Ninguno de los sobres contiene las fichas adecuadas para formar las figuras iguales, de manera que tendrán que intercambiarlas con otros miembros de su equipo.
4. Las condiciones son las siguientes:
 - a. No se permite hablar.
 - b. Está prohibido hacer señas o arrebatarse las fichas del compañero.
 - c. Sólo se permite cambiar fichas a otro compañero si se cree que le ayudarán a formar su figura.
5. Cuando el equipo termine su trabajo, se le pedirá que oculte sus figuras con los sobres y que pase, en silencio, a observar el trabajo de los otros equipos. Los observadores pondrán atención a las actitudes para que después puedan retroalimentar al grupo.
6. Se conceden de cinco a diez minutos para que cada equipo haga una evaluación de su trabajo, poniendo especial énfasis en las actitudes individuales que ayudaron u obstaculizaron el trabajo en equipo, así como la forma en que se organizaron.

Materiales requeridos:

Para cada equipo, cinco sobres grandes con las piezas necesarias para armar cinco cuadrados. Las piezas deben ser de material resistente y durable, como cartoncillo. Cada cuadrado debe tener 20 centímetros por lado. La manera de cortar y acomodar las piezas en los sobres es la siguiente:



Los números indican el sobre en que debe ir cada pieza.

⁹⁹ López Calva, J. Martín. *Dinámica de grupos en el aula: una perspectiva humanística*. México, Trillas, 2000. 108 p. pp.17-19

Retroalimentación:

Una vez realizado el ejercicio, se harán las siguientes preguntas tanto a los miembros de los equipos como a los observadores:

- a) ¿Cómo se sintieron durante la actividad?
- b) ¿Qué problemas enfrentaron y cómo los resolvieron?
- c) ¿Qué actitudes, manifestaron los miembros del equipo?
- d) Si hubo observadores, ¿qué observaron relacionado con las preguntas anteriores?
- e) ¿Qué conclusiones pueden obtenerse de este ejercicio y cómo pueden aplicarse a la labor educativa?

Esta técnica también admite combinación con otras, por ejemplo puede realizarse un foro, éste suele realizarse a continuación de una actividad de interés general observada por el auditorio: la proyección de una película, una conferencia, un experimento, Mesa redonda, Role-playing, etc.; ya que la finalidad del foro es permitir la libre expresión de ideas y opiniones a todos los integrantes de un grupo, en un clima informal, permite llegar a ciertas conclusiones generales y establecer los diversos enfoques que pueden darse a un mismo hecho o tema. Además de incrementar la información de los participantes a través de aportes múltiples.

El uso de esta técnica puede adoptar temas de discusión como: la responsabilidad social, la actuación profesional, la integración al campo laboral, entre otros.¹⁰⁰

Técnicas de modelado

Entre las estrategias para inducir el cambio de actitudes en un sujeto está el enfoque basado en los procesos de modelado de Bandura¹⁰¹, en particular el modelo de imitación y que parte del supuesto de que la imitación desempeña un papel fundamental, pues, es mucho más lo que aprendemos por observación de los demás, que del ensayo y error. Bandura puntualiza además, que en todas las culturas se han utilizado modelos para promover la adquisición de los patrones conductuales que la sociedad, en un momento dado, ha considerado valiosos, y que desde la antigüedad la imitación de modelos o aprendizaje observacional se ha considerado como uno de los medios de la educación.

El aprendizaje observacional conlleva dos sistemas de representación: uno imaginativo y otro verbal. Una vez que los estímulos modeladores han sido codificados en forma de imágenes o palabras para su representación en la memoria, estas funcionan como mediadores del recuerdo y reproducción posterior.

¹⁰⁰ Este ejercicio se tomó y adaptó del libro *Habilidades básicas para la docencia*, de Carlos Zarzar Charur.

¹⁰¹ Bandura, A. *op. cit.*, pp. 550-567

Técnica de modelado no participativo

En esta técnica el modelo no tiene relación alguna con el observador y éste únicamente posee información de las consecuencias que se derivan de la acción del modelo. Pinillos le llama aprendizaje "empático"¹⁰² ya que el observador experimenta la sensación de agrado o desagrado que observa en el modelo, en función de lo cual tiende a repetir aquellas conductas que ha experimentado positivamente en el modelo, y a evitar las que le han reportado consecuencias negativas. En el ámbito escolar puede ser de gran utilidad el uso de proyecciones filmicas o los dibujos animados, de igual manera la presentación simbólica de modelos "ejemplares" significativos para los alumnos, ya sea porque han destacado en hacer el bien, defender los derechos de los demás o sobresalido en alguna actividad digna en la vida como atletas, artistas, científicos, héroes, etc.

Técnica de modelado participativo

Esta técnica permite que tanto el observador como el modelo interactúen mediante una dinámica que produce refuerzos en las conductas imitadas por el primero. Entre ambos existe una relación interpersonal que se traduce en un poderoso instrumento de configuración de la conducta del sujeto.

Al aplicarse en el ámbito escolar el docente aprueba o desaprueba determinadas conductas mediante distintos códigos, ocasionando con ello consecuencias morales y esquemas distintos de conducta, valores, actitudes y formas de ser en los individuos.

La reproducción reforzada consistente en la presentación progresiva de conductas o actitudes que se consideran modélicas, a la vez que se refuerzan las conductas reproducidas o actitudes adoptadas por el observador, es un ejemplo característico de estas técnicas según señalan Aznar y Vega.¹⁰³

4.6 Evaluación de las técnicas de grupo.

Diversos autores coinciden en que evaluar es emitir juicios de valor, es decir, hacer una valoración de algún proceso u objeto, la evaluación es un medio de orientación de los alcances obtenidos, sirve para corregir desviaciones, identificar obstáculos, posibilidades y limitaciones, se fundamenta en el logro de los objetivos. La evaluación del docente y la autoevaluación de los integrantes del grupo, no sólo abarca la medición del conocimiento sino la medición de habilidades, actitudes y capacidades; la evaluación debe ser constante y abarcar todos los elementos del proceso educativo, debe basarse principalmente en la

¹⁰² Pinillos Díaz, J. Luis. *Psicología Social*. Madrid, Alianza, 1984. 731 p. p. 47

¹⁰³ Aznar, P. y F. Vega. *Tecnología educativa de los modelos*. Madrid, Alianza, 1983, pp. 19-23

observación objetiva de los progresos individuales y del grupo en su proceso de autoconstrucción.

La evaluación siempre debe tomarse como un medio, no como un fin. Lo ideal es que la evaluación evolucione hacia la autoevaluación.¹⁰⁴ Aún en las formas más simples de evaluación, se requiere alguna forma de medición, ésta se puede llevar a cabo utilizando planillas de evaluación, discusiones, cuestionarios, buzón de sugerencias, etc. y puede ser en forma oral o escrita, formal o informal. Las técnicas de evaluación son consideradas de gran importancia en el proceso de la dinámica de grupos y constituyen los medios para constatar el logro de los objetivos alcanzados por cada individuo.

Al exponer todas estas técnicas, me he propuesto ayudar a que sean útiles como herramientas o medios para los fines que persigue la educación (la autonomía, el desarrollo de habilidades y actitudes para la acción), he pretendido que no sean sólo un curso de capacitación sobre el uso de técnicas de trabajo grupal (estoy conciente que para ello existe una abundante bibliografía), sino que, este esfuerzo sirva para que tanto alumnos como profesores puedan desarrollar un trabajo en conjunto encaminado, como mencioné, a la autonomía del educando, a la búsqueda del crecimiento a través de un proceso de reflexión, de transformación, de consolidación de actitudes positivas que posibiliten el desarrollo integral hacia un ser humano mejor, que sepa desenvolverse en cualquier medio y ante cualquier circunstancia utilizando las habilidades de diálogo y reflexión, de crítica y autocrítica. He querido destacar o rescatar aquellas que sirvan no sólo para la adquisición de conocimientos, sino que además, puedan ser utilizadas para adquirir experiencias que marquen un cambio ya sea de pensamiento o de actuación.

Pero he de advertir que, como señalan Cirigliano, Andueza, Zarzur y otros autores, el simple hecho de adoptar estas técnicas no garantiza el éxito deseado, que se ha de ser cuidadoso con su uso ya que su abuso o una mala interpretación o mala aplicación pueden obstaculizar los objetivos perseguidos. Antes de aplicar una técnica de este tipo el docente deberá estar bien capacitado en el valor y el mecanismo de la misma, deberá conocer los fundamentos teóricos básicos, su estructura, su dinámica, sus posibilidades y sus riesgos.

Los riesgos que pueden surgir al aplicar estas técnicas pueden ser; despertar ansiedades, temores, conductas defensivas, de ahí la importancia de estar bien preparado en el uso adecuado. No hay que perder de vista que estas técnicas no tienen fines psicoterapéuticos y que no corresponde esta área a los pedagogos ni a los docentes.

Durán refiere que "...hay evidencia de que las actitudes negativas hacia la escuela en los niveles básico y medio superior, no necesariamente generan bajo rendimiento, pero no son deseables, ya que pueden obstaculizar el aprendizaje

¹⁰⁴ Andueza, María. *op. cit.* pp. 97-102

futuro dentro o fuera de marcos institucionales".¹⁰⁵ Agregaría que en el nivel de educación media superior, los jóvenes todavía están en posibilidad de alcanzar madurez en su formación, entendiendo como madurez no la edad cronológica, sino los atributos característicos de personas activas, capaces de transformar la información en conocimiento, de alcanzar la autonomía, por medio de prácticas participativas en las que se facilite el desarrollo de habilidades críticas, de análisis y que propicien un cambio positivo en su proceso de enseñanza-aprendizaje¹⁰⁶.

Sabemos que el proceso educativo tiene relevancia individual y social a partir de los logros obtenidos, y que por ello, se buscan constantemente acciones educativas que permitan o faciliten conductas favorables, deseables y positivas tendientes a incidir en la conciencia del desarrollo de habilidades intelectuales, actitudes y valores, que propicien una toma de decisión razonada para alcanzar una vida con mayor calidad, plena de autonomía.

Como hemos visto, a la teoría de Fishbein se le llama de la acción razonada porque sostiene que la conducta humana es muy compleja; si bien está determinada por una serie de factores individuales y sociales, no lo está por motivos inconscientes, por creencias caprichosas o deseos irracionales, por el contrario, el individuo considera las implicaciones de su acción antes de decidirse a la realización de una conducta específica.

Fishbein considera que las creencias de cada sujeto son la base para desarrollar actitudes, orientar sus intenciones y finalmente decidir acciones. Young refiere "...la prioridad del educador es determinar las actitudes actuales, utilizando no sólo la valoración de las mismas, sino tomando en cuenta la valoración de los educandos con respecto a sus propias percepciones, esto a través de una confrontación directa acerca de las actitudes del entorno y la comunidad que les rodea, haciendo análisis mediante discusiones grupales y posteriormente un autoanálisis.¹⁰⁷ Es por esto que creo en la ventaja de llevar a cabo prácticas que puedan poner al descubierto las creencias de los estudiantes y que sean ellos mismos quienes modifiquen o cambien sus actitudes a partir de la experiencia de estas técnicas.

Con el objeto de facilitar la síntesis de los elementos mencionados alrededor de cada una de las técnicas antes señaladas, a continuación, presento los siguientes cuadros:

¹⁰⁵ Durán Ramos Teresita *Análisis de los factores que concurren en la intención de buscar el conocimiento de manera autónoma. El caso de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.* p. 52

¹⁰⁶ *Idem.*

¹⁰⁷ Young, K. y J.C. Flügel. *op. cit.* pp. 114, 115

TÉCNICAS DE GRUPO EN LAS QUE INTERVIENEN EXPERTOS				
Nombre de la técnica	Objetivo	Mecánica	Producto esperado	Evaluación
Simposio	Presentar información completa a un grupo sobre un tema determinado.	Un equipo de expertos, con la intervención de un moderador, desarrolla diversos aspectos de un tema en forma sucesiva ante un grupo.	Proporcionar una amplia perspectiva de análisis por parte del grupo.	El grupo puede utilizar otra técnica para discutir la información presentada y llegar a conclusiones.
Mesa redonda	Sensibilizar la reflexión de un tema mediante una discusión de la información presentada con diversas interpretaciones.	Un equipo de expertos presenta puntos de vista divergentes sobre un tema en forma sucesiva, con la intervención de un moderador.	Obtener la mayor información posible sobre un tema desde diferentes puntos de vista que permitan la adopción de una postura.	Analizar y reflexionar sobre las conclusiones a nivel grupal e individual, mediante la utilización de otra técnica.
Panel	Conocer diferentes formas de enfrentar o considerar un tema o problema y sus posibles soluciones.	Un grupo de expertos dialoga ante el grupo en torno a un tema determinado, con la intervención de un moderador.	Identificar las ventajas y desventajas de una posible línea de acción.	Puede combinarse con otra técnica que permita la discusión de la información obtenida.
Debate o diálogo público	Estudiar un tema o problema delante de un grupo presentando hechos y opiniones.	Dos personas altamente capacitadas exponen ante un auditorio un tópico previamente seleccionado.	Despertar el interés y la reflexión del grupo sobre el tema tratado.	Requiere de la aplicación de otra técnica para discutir la información obtenida y llegar a conclusiones.
Entrevista o consulta pública	Obtener información actualizada acerca de un tema.	Un experto es interrogado ante el auditorio, por un miembro del grupo, sobre un tema preestablecido, previa preparación de preguntas e información de interés para el grupo.	Obtener información requerida y solicitada por el auditorio, que satisfaga el interés del grupo.	Discutir mediante otra técnica, si la información que proporciona el experto, genera cambios en la percepción inicial sobre el tema.

TÉCNICAS DE PARTICIPACIÓN ACTIVA

Nombre de la técnica	Objetivo	Mecánica	Producto esperado	Evaluación
Foro	Ampliar la información del grupo, recibida generalmente por otra técnica, mediante un debate abierto.	El grupo en su totalidad manifiesta sus puntos de vista sobre el tema tratado, conducido por un moderador.	Promover la participación libre y espontánea de los integrantes del grupo para que puedan llegar a conclusiones grupales e individuales.	Se puede observar la manifestación de actitudes al percibir el punto de vista de los otros y la posibilidad de persistencia o cambio de las mismas.
Phillips 66	Disponer de un sondeo rápido de las opiniones, intereses o sugerencias sobre un problema o tema determinado, en un grupo grande, en poco tiempo.	Se descompone el grupo en subgrupos de seis integrantes cada uno, para que discutan el tema durante seis minutos, se pasa de la situación intragrupal a una situación Inter.-grupal, se hace la síntesis de la información presentada y un resumen general.	Detectar intereses, opiniones y sugerencias de los integrantes del grupo a partir de su participación.	Por sus aspectos prácticos permite un análisis posterior de la información recibida acerca de un tema, expuesta mediante otra técnica.
Discusión en grupo	Clarificar valores y puntos de vista en que se basan diversas creencias y actuaciones.	Se elige un tema, se prepara la información y se elaboran las preguntas para establecer un debate, se lleva a cabo la discusión, análisis y síntesis de la información.	Ayudar a superar prejuicios e ideas preconcebidas.	Se observa el desarrollo de actitudes de los participantes mediante los argumentos previos y posteriores a la discusión.
Grupo de investigación	Discutir, valorar e interpretar la información sobre un tema.	Se lleva a cabo la preparación y distribución del trabajo sobre un tema, se analiza la información que presentan los subgrupos y se realizan las conclusiones.	Incorporar a los estudiantes a un trabajo de cooperación y corresponsabilidad dentro del grupo.	Observar si se superan las actitudes competitivas e individualistas.
Seminario	Profundizar en el conocimiento de un tema o problema determinado mediante una intensa investigación de todos los participantes del grupo.	Se busca toda la información pertinente al tema a tratar, consultando diversas fuentes, se expone ante el grupo a través de subgrupos que confrontan sus puntos de vista y se formulan conclusiones.	Fomentar el desarrollo de actitudes de participación activa de todos los miembros del grupo.	Analizar si ha logrado el objetivo propuesto, evaluando todo el proceso de trabajo desarrollado en todos sus aspectos.

Asesores técnicos	Propiciar un doble aprendizaje tanto con relación a los contenidos como a las actitudes y habilidades que se manifiestan ante un tema determinado.	Se forman grupos pequeños divididos en asesorados y asesores, se discute sobre el tema, se aportan contenidos que complementan la información discutida, se realizan conclusiones.	Estimular la comprensión y la tolerancia mediante la actitud crítica de los estudiantes.	El grupo observa si se han superado los prejuicios sobre hechos y conductas.
Role-playing	Posibilitar mayores capacidades para percibir el punto de vista de los otros y ponerse en su lugar.	Se realiza la representación de papeles o situaciones de la vida diaria, previa elección del tema, posteriormente se lleva a cabo una discusión sobre la representación de actores, situaciones y actitudes manifiestas.	Contrastar opiniones y actitudes mediante la representación de papeles o situaciones de la vida real y representar soluciones alternativas.	Mediante la discusión se analizan las situaciones significativas que permiten la reflexión sobre las actitudes implicadas.
Del riesgo	Eliminar o reducir la influencia de temores promovidos por situaciones reales a partir del discernimiento de riesgos reales de los hipotéticos, subjetivos o infundados.	Se formula con precisión la situación real o imaginaria productora de temores o sensación de riesgo, se expresan las opiniones frente a la situación destacando además de los posibles riesgos, su realidad y fundamento	Contribuir a adoptar actitudes objetivas en las relaciones con los demás.	Se observa la aceptación o rechazo del grupo hacia el riesgo propuesto y las soluciones propuestas para superarlo.
Concordar-discordar	Definir la posición individual y grupal en relación con una serie de afirmaciones determinadas por el docente (coordinador).	El coordinador plantea al grupo una serie de afirmaciones, divide al grupo en subgrupos que deberán decidir por consenso si están de acuerdo o no, con dichas afirmaciones, previa discusión y fundamentación de las opiniones personales	Propiciar que los estudiantes manifiesten las actitudes que tienen tanto individual como grupalmente frente a situaciones concretas.	Identificar si se llega al consenso grupal a partir de la discusión y el análisis de las opiniones personales de todos los integrantes.
De juego (cuadrados de Bavelas)	Desarrollar la habilidad para ayudar a los demás al trabajar en equipo.	Se organiza al grupo en subgrupos de cinco integrantes cada uno, para resolver un problema específico. Se entrega a cada equipo un sobre con fichas de cartón para formar con las fichas de sus compañeros una figura igual y del mismo tamaño.	Detectar las actitudes individuales que ayudan al trabajo en equipo, así como aquellas que lo obstaculizan.	Observar la habilidad para trabajar en equipo mediante las actitudes de todos los integrantes del grupo.

De modelado no participativo	Identificar la sensación de agrado o desagrado respecto al modelo expuesto y las consecuencias que se derivan de la acción del mismo.	Mediante la exposición de proyecciones filmicas o dibujos animados, se procede a analizar las consecuencias positivas o negativas de las acciones llevadas a cabo por el modelo expuesto.	Identificar y discutir las actitudes de los estudiantes frente a las acciones del modelo analizado mediante su representación simbólica.	Analizar y discutir sobre el modelo expuesto y la conveniencia de repetir o evitar sus acciones.
De modelado participativo	Analizar el papel que desempeña el modelo presentado al grupo.	Se expone ante el grupo un modelo que interactúa con el mismo y que estimula básicamente la imitación de sus acciones positivas a través de la observación directa.	Producir refuerzos en las acciones positivas imitadas al modelo por parte de los estudiantes.	Observar si los estudiantes encuentran en el modelo expuesto un modelo de imitación a seguir.

“Ser maestro hoy, es difícil. Es vivir en carne propia la incertidumbre del país, discutir con los alumnos los futuros posibles, es infundirles confianza; es hacerlos concientes del peso de su libertad. Educar no es oficio que se absuelva por reglas y manuales ni en el que las rutinas contengan todas las respuestas. Los cambios de nuestra sociedad y las reacciones de las generaciones jóvenes hacen hoy de este oficio una profesión inestable, ser maestro es cuestionar y cuestionarse, confesarse perplejidades y limitaciones e inventar algo todos los días”.

Pablo Latapí

CONCLUSIONES

Las actitudes que manifestamos constantemente van más allá de una simple forma de ser, tienen que ver con nuestra historia familiar, con el entorno social, con nuestro proyecto de vida, con una serie de influencias, creencias y motivaciones. Los teóricos del aprendizaje han encontrado una relación estrecha entre motivación y conducta, estímulo – respuesta, intención y logro, pero la mayoría ha dejado de lado la importancia de las actitudes en relación con el desarrollo humano el cual ha sido determinado por acontecimientos y comportamientos que tienen que ver con una serie de valores, opiniones, estereotipos, prejuicios, intenciones, herencias y creencias.

Los estudiantes de educación media superior aún se encuentran en formación, a pesar de ser susceptibles a la influencia familiar y social, todavía tienen la oportunidad de enriquecer su desarrollo, de formarse como personas responsables, independientes y sobre todo autónomas, están en el mejor momento de su vida para adquirir actitudes positivas hacia el aprendizaje duradero, transformador y autogestivo.

El papel del docente va más allá de la comunicación de información *per se*, son sus acciones de enseñanza las que pueden influir en las actitudes hacia el aprendizaje; el docente a través de acciones didácticas y un adecuado manejo de grupo puede lograr un ambiente favorable para la adquisición. Es imperativo destacar que las acciones deben involucrar no sólo un método de enseñanza, una forma de evaluar, el dominio de la materia que enseña y un manejo adecuado de disciplina y de relación con y en el grupo; estos factores requieren además de un encauzamiento comprometido, ético, responsable y enfocado a facilitar no sólo la aceptación del estudiante hacia el maestro o su materia, sino a captar la atención y el interés necesarios para una actitud positiva que redunde en esfuerzo hacia el aprendizaje.

Las acciones que realiza el educador pueden contribuir al aprendizaje además de informativo, formativo; este último es el de mayor trascendencia tanto individual como social. El docente puede promover actitudes positivas, deseables en el educando. Mi propuesta es que debe encauzar sus acciones no sólo a la comunicación de información, debe además identificar, propiciar y fomentar actitudes positivas duraderas, el estudiante encauzado así, logrará ser más crítico y reflexivo, podrá además valorar no sólo el saber del docente, sino la forma en que comunica este saber. Utilizar las técnicas de Dinámica de Grupos mencionadas en el capítulo IV donde exista la posibilidad de poner a los estudiantes en contacto con la realidad, puede contribuir a generar –al menos en algunos estudiantes- conciencia del futuro y despertar en ellos, deseos de realización de un proyecto de vida a través de la autoconstrucción.

El profesional de la educación debe conocer cómo se constituyen las actitudes, sus determinantes, su dinámica y sobre todo cómo se lleva a cabo su proceso de transformación; así como también, reconocer las consecuencias afectivas en sus estudiantes de determinadas acciones de desaliento que puedan lesionar o deteriorar el desarrollo educativo y utilizar estrategias que solventen, al menos en parte, este problema

El tema de las actitudes para el proceso educativo, trasciende el ámbito estrictamente escolar, tomando en cuenta que representa la posibilidad de cambiar en sentido positivo las actitudes de individuos o grupos determinados de la población y sobre todo, es importante señalar que, debemos apoyarnos en elementos teórico-prácticos que sustenten este importante aspecto de la formación humana.

Las técnicas propuestas en el presente trabajo, pueden interpretarse como técnicas de sensibilización orientadas a la integración profesional y social de los estudiantes, están basadas en una filosofía formativa puesto que se insertan en un proceso educativo.

Por último, quiero recordar que la pedagogía es una disciplina cuyo objeto, la educación, pretende propiciar el desarrollo del ser humano a través de acciones tanto informales como formales. En el caso de la educación formal y específicamente del nivel medio superior, el pedagogo colabora mediante la aplicación de conocimientos sobre la adolescencia, la teoría pedagógica, la psicología de la educación y la didáctica entre otros, el pedagogo colabora buscando nuevas técnicas, nuevos enfoques y aportaciones que faciliten su trabajo.

Obras consultadas

- Ajzen Icek y Martin Fishbein. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey, Prentice Hall, 1980. 278 p.
- Aguilar, María José. *Técnicas de animación grupal*. Buenos Aires, Espacio, 1989. 225 p.
- Andueza, María. *Dinámica de grupos en educación*. México, Trillas, 1994. 117 p.
- Ball, Samuel. *La motivación educativa*. Madrid, Narcea, 1988. 224 p.
- Bandura, Albert. *Principios de modificación de conducta*. Salamanca, Sígueme, 1983. 637 p.
- Chehaybar y Kuri, Edith. *Técnicas para el aprendizaje grupal: grupos numerosos*. México, CESU, UNAM, 2000. 164 p.
- Cirigliano, Gustavo. y Aníbal Villaverde. *Dinámica de grupos y educación: fundamentos y técnicas*. México, El Ateneo, 1990. 238 p.
- Díaz-Loving, Rolando. y Karina B. Torres Maldonado. *Juventud y SIDA: una visión psico-social*. México, Facultad de Psicología, UNAM, 1999.
- Durán Ramos, Teresita. "Introducción al estudio de las actitudes. Parte 1". En: *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, 2002. Año 3, num. 13, pp. 8-10
- _____. *Análisis de los factores que concurren en la intención de buscar el conocimiento de manera autónoma. El caso de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. Tesis (Doctorado en Pedagogía). México, F F y L. UNAM, 2004. 325 p.
- Echebarría Echabe, Agustín. *Psicología social sociocognitiva*. Bilbao, Desclée de Broker, 1991. 344 p.
- Eco, Humberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. México, Gedisa, 1991. 233 p.
- Fishbein, Martin. (Ed) *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York, John Wiley, 1967. 499 p.

_____. e Icek Ajzen. *Belief, Attitude, Intention, and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*. Massachusetts, Addison Wesley, 1975. 578 p.

_____ y otros. "Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: Una aplicación de la Teoría de la Acción Razonada en Latinoamérica". Universidad de Illinois. Champaign-Urbana y Universidad Central de Venezuela. *En: Revista de psicología social y personalidad*. 1988. Vol.4, No. 2. pp. 19-41

_____. "Factores que influyen en la intención de estudiantes en decir a sus parejas que utilicen condón". *Revista de psicología social y personalidad* México, 1990. Vol. 6, Nums. 1 y 2. pp. 1-15.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo veintiuno, 1985. 245 p

Guillén Gestoso, Carlos. *Psicología del trabajador para relaciones laborales*. Madrid, Mc Graw Hill, 2000. 357 p.

López Calva, J. Martín. *Dinámica de grupos en el aula: una perspectiva humanista*. México, Trillas, 2000. 108 p.

Mayor J., (Dir) *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Madrid, Anaya, 1986. 670 p.

Morales, J. Fco. (Coord.) *Psicología Social*. Madrid, Mc Graw Hill, 1999. 982 p.

Munne, Frederic. *Psicología social*. Barcelona, CEAC, 1986. 174 p.

Myers, David. *Psicología social*. Bogotá, Mc Graw Hill, 2000. 742 p.

Newcomb, Theodore. *Manual de Psicología social Vol. I*. Buenos Aires, EUDEBA, 1971. 393 p.

Orsi, Alfredo. *Actitudes y conducta: Algo más que Psicología social*. Buenos Aires, Nueva visión, 1988. 112 p.

Perlman, Daniel. *Psicología social*. México, Trillas, 1988. 521

Pinillos Díaz, José Luis. *Psicología social*. Madrid, Alianza, 1984. 731

Reardon, Kathleen Kelly. *La persuasión en la comunicación*. Barcelona, Paidós, 1983. 148 p.

Reich Ben y Christine Adcock. *Valores, actitudes y cambio de conducta*. México, Continental, 1976. 294 p.

Rodrigues, Aroldo. *Psicología social*. México, Trillas, 1981. 415 p.

Rodríguez Martín, César. *Psicología y liderazgo en el siglo XXI*. Madrid, Mira, 2000. 233 p.

Summers, G. F. *Medición de actitudes*. México, Trillas, 1984. 688 p.

Whittaker, James. y Sandra Whittaker. *Psicología*. México, Nueva Editorial Interamericana, 1985. 785 p.

Young, K. y J.C. Flügel. *Psicología de las actitudes*. Buenos Aires, Paidós, 1977. 178 p.

Zarzar Charur, Carlos. *Habilidades básicas para la docencia*. México, Patria, 1993. 126 p.

