

UNIVERSIDAD DE GRANADA



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Social y Metodología de las
Ciencias del Comportamiento

**ACTIVACIÓN AUTOMÁTICA DE LOS ESTEREOTIPOS
ASOCIADOS AL PODER Y SU MEDICIÓN IMPLÍCITA Y
EXPLÍCITA**

TESIS DOCTORAL
Susana Puertas Valdeiglesias

Granada, julio de 2003

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Susana Puertas Valdeiglesias
D.L.: GR 51-2013
ISBN: 978-84-9028-189-5

**ACTIVACIÓN AUTOMÁTICA DE LOS
ESTEREOTIPOS ASOCIADOS AL PODER Y SU
MEDICIÓN IMPLÍCITA Y EXPLÍCITA**

Tesis Doctoral presentada por
Susana Puertas Valdeiglesias

Departamento de Psicología Social y Metodología de las
Ciencias del Comportamiento

Para aspirar al grado de Doctora en Psicología

Director de la tesis:

Fdo. Susana Puertas
Valdeiglesias

Fdo. Dr. D. Miguel Moya Morales

A menudo, compañeros y compañeras que anteriormente habían pasado por el proceso de elaboración de su tesis doctoral me decían "es lo peor", "no te imaginas", y realmente no he podido imaginarme cómo era hasta que lo he vivido en primera persona.

Creo que hay diferencias individuales en cuanto a la vivencia de este proceso pero también estoy segura de que hay semejanzas, como el entusiasmo en su realización, la ilusión para que quede "redonda" y ese cosquilleo interno al anticipar su lectura y defensa. Sin embargo, es cierto que el proceso ha sido duro, como una carrera de salvar obstáculos pero no es menos cierto que la satisfacción por el resultado es inmensa y gratificante.

En ese proceso, cuando algún obstáculo se me hacía insalvable, siempre había alguien que me ayudaba a salvarlo. Por eso, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas esas personas que, de una manera u otra, estuvieron ahí en el preciso momento y me ayudaron en la realización de esta tesis doctoral.

Muchas gracias Miguel, porque desde el principio confiaste en mí y así ha sido hasta el final. Gracias por tu dirección y apoyo, sin los cuales esta tesis no habría visto la luz "a tiempo" y gracias por transmitirme tu pasión por el rigor, el estudio y la investigación.

A mis padres, porque ellos supieron entender la situación y comprendieron mi poco tiempo para compartir con ellos y la escasa calidad de los que compartíamos. Porque siempre han apoyado mis decisiones (aunque no les gustara mucho) y nunca

les faltaba una palabra de ánimo para mí o esa eterna preguntilla: "¿y la tesis? va bien, ¿no?".

A mis hermanas, Patricia y Rocío, porque desde el silencio empatizaban conmigo con sus miradas y han sabido perdonar mi irascibilidad, en muchas ocasiones.

A Anthony, por ser el "padre del IAT en castellano", ¡¡qué hubiera sido de mí sin su ayuda para traducir el programa!!, por sus "famosas macros" y porque siempre tenía una palabra bonita para relativizar "los obstáculos". Quizás él se ha llevado la peor parte de este último año. Gracias, de corazón.

Al grupo de investigación: "Discriminación y estigma: aspectos psicosociales", y especialmente a Rosa, Paqui y Marisol porque ellas me han apoyado hasta el último momento y me han animado para que siguiera "a tope" y alcanzara la meta.

A esos amigos y amigas que supieron convertirse en "amigos por teléfono" y encajaban bien mis "no puedo", "tengo mucho trabajo", sobre todo a Sonia y Alberto por todos esos "cafés filosóficos" que hemos tenido que aplazar; a Patri por su ánimo vía mail y por enseñarme que también hay otras cosas "muy importantes"; a Javi por su eterna sonrisa y a Raquel por su ejemplo de abnegación.

A todos vosotros, gracias de verdad.

*A mis padres,
Antonio y Puri*

Cuando una persona desea realmente algo, el Universo entero conspira para que pueda realizar su sueño.

El Alquimista, Paulo Coelho.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE ESTEREOTIPIA Y EL PODER COMO VARIABLE MEDIÁTICA

1. PROCESOS DE ESTEREOTIPIA, PREJUICIO Y DISCRIMINACIÓN	3
1.1. El proceso de estereotipia y los estereotipos	3
1.1.1. Orientaciones teóricas en el estudio de los estereotipos	5
1.1.2. Las funciones de los estereotipos	9
1.2. El prejuicio y su relación con los estereotipos y la discriminación	14
1.3. Nuevas formas de prejuicio y discriminación	20
2. LA ESTEREOTIPIA DEL PODER COMO VARIABLE IMPORTANTE EN LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN SOCIAL.....	25
2.1. La importancia de las variables socioestructurales: el poder.....	25
2.1.1. La estereotipia del poder	28

CAPÍTULO 2. COMPONENTE AUTOMÁTICO Y CONTROLADO DEL ESTEREOTIPO: SUS MÉTODOS DE MEDIDA.

1. COMPONENTES AUTOMÁTICO Y CONTROLADO EN EL PROCESO DE ESTEREOTIPIA. EL MODELO DE DISOCIACIÓN DE PATRICIA DEVINE	35
1.1. El modelo de disociación en el proceso de estereotipia	35
1.2. Accesibilidad, aplicabilidad y saliencia: conceptos relacionados	46
2. MÉTODOS DE MEDIDA DE LOS ESTEREOTIPOS. MEDIDAS EXPLÍCITAS Y MEDIDAS IMPLÍCITAS.....	51
2.1. Métodos de medida de los estereotipos	51
2.1.1. El Test de Asociación Implícita (IAT - The Implicit Association Test).....	60

CAPÍTULO 3. ESTUDIOS EXPERIMENTALES

INTRODUCCIÓN GENERAL Y OBJETIVOS.....	71
1. PRIMER EXPERIMENTO.....	73
1.1. Hipótesis	73
1.2. Método.....	75
1.2.1. Participantes	75
1.2.2. Instrumentos.....	76
1.2.3. Procedimiento.....	79

1.3. Diseño	83
1.4. Resultados.....	84
1.5. Discusión.....	89
2. SEGUNDO EXPERIMENTO	93
2.1. Hipótesis	94
2.2. Método	97
2.2.1. Participantes	97
2.2.2. Instrumentos	98
2.2.3. Procedimiento	100
2.3. Diseño	102
2.4. Resultados.....	104
2.5. Discusión.....	115
3. TERCER EXPERIMENTO	119
3.1. Hipótesis	120
3.2. Método	121
3.2.1. Participantes	121
3.2.2. Instrumentos	121
3.2.3. Procedimiento	122
3.3. Diseño	123
3.4. Resultados.....	124
3.5. Discusión.....	127
4. CUARTO EXPERIMENTO	129
4.1. Hipótesis	131
4.2. Método.....	133

4.2.1. Participantes	133
4.2.2. Instrumentos.....	133
4.2.3. Procedimiento.....	136
4.3. Diseño	137
4.4. Resultados.....	138
4.5. Discusión.....	142
5. QUINTO EXPERIMENTO	145
5.1. Hipótesis	146
5.2. Método.....	149
5.2.1. Participantes	149
5.2.2. Instrumentos.....	149
5.2.3. Procedimiento.....	151
5.3. Diseño	152
5.4. Resultados.....	153
5.5. Discusión.....	158

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES, REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	163
----------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo I. Pretest utilizado en el primer experimento.

Anexo II. Pretest utilizado en el segundo experimento.

Anexo III. Medida explícita utilizada en el segundo experimento.

Anexo IV. Medida explícita utilizada en el cuarto experimento.

Anexo V. Medida explícita utilizada en el quinto experimento.

ÍNDICE DE ESQUEMAS, TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Esquema-resumen de las funciones de los estereotipos.....	21
Esquema 2. Modelo de dos procesos de confirmación conductual de estereotipos de Bargh	41
Esquema 3. Influencias moduladoras en las reacciones estereotípicas públicas y privadas	45
Esquema 4. Descripción esquemática e ilustración del Test de Asociación Implícita (IAT)	65
Esquema 5. Simulación gráfica del “Diseño de identidad equilibrada” de Greenwald et al. (2002)	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de las principales medidas de estereotipo y prejuicio explícitas e implícitas	54
Tabla 2. Resultados obtenidos en los análisis realizados con las medidas implícitas utilizadas por Cunningham, Kristopher y Banaji (2001).....	72
Tabla 3. Algunos ejemplares utilizados en el experimento 1 de Dasgupta y Greenwald (2001).....	73
Tabla 4. Algunos ejemplares utilizados en el experimento 2 de Dasgupta y Greenwald (2001).....	73

Tabla 5. Tabla de contingencia de las elecciones de los participantes en función de la situación y del efecto IAT para la tercera persona	158
Tabla 6. Tabla de contingencia de las elecciones de los participantes en función de la situación y del efecto IAT para la primera y segunda personas	179
Tabla 7. Tabla de correlaciones entre el efecto IAT y los factores de la Escala de la ética protestante del trabajo	180
Tabla 8. Tabla de correlaciones entre la escala del mundo justo, la escala de la ética protestante del trabajo y sus factores .	180

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función de la congruencia y la valencia de los adjetivos (experimento 1)	95
Figura 2. Representación gráfica del porcentaje medio de errores cometidos en función de la congruencia (experimento 1).....	96
Figura 3. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función del nivel de congruencia/incongruencia de los adjetivos presentados y del tipo de participante (profesor/alumno). (Sólo adjetivos positivos).....	117
Figura 4. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función del nivel de congruencia/incongruencia de los adjetivos presentados y del tipo de participante (profesor/alumno). (Sólo adjetivos negativos)	118
Figura 5. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función de la congruencia/incongruencia de las	

categorías y de la valencia de los adjetivos (positiva/negativa).....	119
Figura 6. Representación gráfica del porcentaje medio de errores cometidos en función del tipo de participante y de la congruencia de la información	121
Figura 7. Latencia media de respuesta para contestar a atributos relacionados con el endogrupo y el exogrupo cuando la valencia es positiva	122
Figura 8. Latencia media de respuesta para contestar a atributos relacionados con el endogrupo y el exogrupo cuando la valencia es negativa.....	123
Figura 9. Latencia media de respuesta de los participantes en función del género y de la valencia de los adjetivos.....	127
Figura 10. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función de la congruencia para los adjetivos positivos y negativos (experimento 3)	140
Figura 11. Representación gráfica del porcentaje medio de errores cometidos en función de la congruencia (experimento 3)	141
Figura 12. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función de la congruencia y de la valencia de los adjetivos (experimento 4).....	161
Figura 13. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función de la congruencia y de la valencia de los adjetivos (experimento 5).....	182
Figura 14. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función de la congruencia y del orden de los bloques	183

INTRODUCCIÓN

A pesar de la tendencia existente en nuestra sociedad democrática hacia la igualdad y de la condena social del tratamiento injusto de personas pertenecientes a una clase social, raza o etnia desfavorecida, la imagen que tenemos de estos grupos, así como nuestro comportamiento hacia sus miembros, dista mucho de reflejar esta norma positiva e igualitaria.

Diversas variables socioestructurales como el estatus, el poder, la legitimidad con la que se perciben las relaciones, etc. se han relacionado con el prejuicio y la discriminación hacia ciertos grupos. Desde diversas líneas de investigación, estas variables, características de la estructura social, se han estudiado en relación con procesos macrosociales causantes de conflictos entre grupos. Algunos trabajos (Goodwin, Gubin, Fiske e Yzerbyt, 2000; Rodríguez-Bailón, Moya e Yzerbyt, 2000) han mostrado que variables socio-estructurales como el poder tienen una influencia directa sobre los procesos perceptivos. Esta es la razón por la que el "poder" es una de las variables importantes de nuestro trabajo. Concretamente, nos planteamos descubrir si existe realmente un estereotipo diferente para los grupos que ostentan poder en nuestra sociedad y los que no lo tienen.

Otra serie de estudios se han centrado más que en los procesos de estereotipia o individuación, en el contenido concreto de las percepciones de diferentes grupos sociales (Glick y Fiske, 1999; Hoffman y Hurst, 1990; Leyens, Yzerbyt y Schadron, 1994). Ya en algunos estudios pioneros en los años

50 se sugería que algunos grupos eran más proclives a ser estereotipados que otros, y que los rasgos que componían sus estereotipos no eran producto del azar.

Por otra parte, el estudio de las funciones que pueden satisfacer los estereotipos ha sido objeto de cierta atención por parte de los psicólogos sociales. Tajfel (1984a) hace una distinción entre funciones individuales y sociales de los estereotipos incluyendo entre las funciones sociales la de justificación social. Tajfel (1984a) señala que el proceso de categorización consigue proteger el sistema de valores que subyace a la división del sistema social, así como explicar y justificar las actitudes y comportamientos hacia los grupos estereotipados.

Esta función social ha sido retomada más recientemente por Jost y Banaji (1994), quienes han llamado la atención sobre un nivel de análisis más general de la función justificadora de los estereotipos: la justificación del sistema social. De esta forma, los poderosos son estereotipados, incluso por los subordinados, de manera que su éxito queda explicado y justificado. Asimismo, los subordinados son estereotipados (y ellos mismos se auto-estereotipan) de manera que su fracaso es concebido como merecido e igualmente justificado. En esta línea, intentaremos comprobar si, efectivamente esto es así cuando los grupos sociales -que se diferencian entre sí por el poder que ostentan- son tanto grupos abstractos (creados en el laboratorio) como grupos reales, sobre los que todos tenemos una "idea" de cómo son.

Una de las implicaciones más claras de este efecto pernicioso de los estereotipos como justificaciones del sistema

está relacionada con su contenido. Sin embargo, esto no quiere decir que el contenido de los estereotipos de grupos privilegiados vaya a ser siempre positivo y el de los que ocupan una posición inferior siempre negativo, sino más bien que, independientemente de la connotación que éstos tomen, el contenido estará al servicio del mantenimiento del *statu quo*.

Pero, una vez que parece existir elementos comunes en los estereotipos que tenemos de los grupos más favorecidos socialmente (gracias al poder que ostentan, a los recursos que controlan, a su estatus, etc.) y de aquellos grupos subordinados a ellos, cabría preguntarse, ¿cuál es el contenido concreto de estos estereotipos?.

En opinión de Glick et al. (1999), existen dos dimensiones que se utilizan para describir a un gran número de exogrupos: la dimensión instrumental o de competencia, y la dimensión afectiva o de sociabilidad. Estas dos dimensiones se combinan para dar lugar a cuatro tipos de grupos, siendo los de mayor interés aquellos cuyos miembros son competentes pero "fríos", y los que son incompetentes pero habilidosos socialmente y afectivos.

Mientras que el estatus está directamente relacionado con la competencia percibida en el objeto de esa percepción, la relación de interdependencia lo está con la afectividad percibida. Así, los grupos de estatus más alto serán con mayor probabilidad estereotipados como competentes pero fríos (como por ejemplo, es el caso de los asiáticos en EEUU), mientras que los grupos minoritarios, con más bajo estatus, menos poder, etc. serán estereotipados como incompetentes pero sociables (como, por ejemplo, los negros o hispanos). Además, los

autores suponen que muchos grupos presentan estereotipos de tipo ambivalente, resultado de combinar estas dos dimensiones. Un ejemplo de ello lo encuentran en el llamado sexismo ambivalente, donde se combina el prejuicio paternalista hacia las mujeres tradicionales junto con un prejuicio envidioso hacia las mujeres profesionales. De esta manera, las dimensiones atributivas de comparación y definatorias de ambos grupos que vamos a utilizar en nuestros estudios, son la de competencia y sociabilidad.

Otro aspecto importante es el que concierne a la propia medición del proceso de estereotipia y de los estereotipos. Hay una discusión importante planteada en este campo de estudio ya que la evolución de los métodos de medida han pasado de ser totalmente explícitos (cuestionarios, escalas, autoinformes...) a métodos cuyas respuestas escapan al control de los individuos; se trata de medidas implícitas, donde normalmente se mide el tiempo de reacción de las respuestas (el test de asociación implícita, medidas psicofisiológicas...). Nuestro objetivo, básicamente, será utilizar medidas implícitas para obtener la estereotipia asociada a grupos que difieren en poder (hasta ahora no se han utilizado este tipo de medidas en estos grupos), así como estudiar y analizar la relación de estas medidas con otras más explícitas.

Este trabajo se divide en tres partes. La primera se dedica a la revisión teórica de la literatura considerada relevante para el tema que vamos a tratar. Esta parte se subdivide en dos grandes capítulos donde nos detendremos en el proceso de estereotipia y en la consideración del poder como una variable influyente en los procesos de percepción social, por una parte; y

por otra, en el componente automático y controlado del estereotipo, así como en los métodos de medida existentes.

En una segunda parte de esta tesis se incluye nuestro trabajo empírico, que consta de cinco estudios experimentales.

Por último, la parte tercera está dedicada a presentar las conclusiones generales de nuestro trabajo así como la inclusión de las referencias bibliográficas y los anexos de los instrumentos utilizados.

CAPÍTULO 1.

EL PROCESO DE ESTEREOTIPIA Y EL PODER COMO VARIABLE MEDIÁTICA

1. EL PROCESO DE ESTEREOTIPIA Y LOS ESTEREOTIPOS

En este capítulo se revisarán cuestiones relativas al proceso de estereotipia y a los estereotipos. Asimismo, describiremos las funciones que estos últimos pueden cumplir para las personas y los grupos que los mantienen.

A lo largo de toda la historia de la Psicología Social, uno de los temas de estudio "estrella" ha sido el de los estereotipos, generándose diversas orientaciones teóricas y un gran número de investigaciones que han tratado de explicar su contenido, funcionamiento y funciones individuales y sociales.

Históricamente podemos situar el *inicio* del estudio de los estereotipos sociales con la definición dada por Lippmann (1922) del "estereotipo" como imágenes mentales (*pictures in our heads*) que poseemos sobre las personas para entender la realidad social que nos rodea.

En general, podemos diferenciar tres etapas distintas en el estudio de los estereotipos:

- En una primera etapa se incluirían los estudios empíricos realizados para estudiar descriptivamente los

estereotipos nacionales, religiosos o étnicos, donde podemos situar los estudios de Katz y Braly (1933) que realizaron listados de rasgos de personalidad (doce) que se atribuían a los distintos grupos raciales; estos listados se confeccionaron pidiéndole a los participantes en el estudio que seleccionaran los rasgos típicos de diez grupos étnicos y a continuación señalaran los cinco rasgos más típicos de cada grupo. En esta primera etapa, por tanto, se hace énfasis en el **contenido** de los estereotipos y en los cambios que se producen en dicho contenido estereotípico.

- En una segunda etapa, se situarían los trabajos de Allport (1954), quien comienza a poner el acento en el **proceso** de estereotipia más que en el propio contenido de los estereotipos. Concretamente ofrece una conceptualización del estereotipo en relación estrecha con el prejuicio y al mismo tiempo hace énfasis en los aspectos cognitivos y en la función motivacional defensiva (de la que hablaremos posteriormente) que precederían a la asignación de características estereotípicas a grupos minoritarios. Por otro lado, Campbell (1967), tras sus estudios con treinta tribus africanas, sitúa el origen de los estereotipos en las relaciones intergrupales y en las posiciones que éstos ocupan en la estructura social, resaltando la influencia del contexto comparativo en la selección de rasgos que formarán parte de los estereotipos de ciertos grupos.

Otra aportación a tener en cuenta en esta segunda etapa es la de Tajfel (1984b), quien contribuyó a la consolidación del interés por el análisis de los procesos cognitivos de los estereotipos y además puso también el énfasis en aspectos socio-estructurales, culturales (normas, roles, estatus...) y

motivacionales relacionados con el proceso de estereotipia (Leyens et al., 1994; Tajfel y Turner, 1979). Tajfel propone que los aspectos negativos del estereotipo se asocian a tres procesos cognitivos concretos: la categorización (introduce orden y simplifica la percepción de la realidad), la asimilación (relacionada con la adquisición inicial de las actitudes intergrupales) y la búsqueda de coherencia (ante las situaciones y cambios sociales la persona necesita un marco que le ayude a explicar esos cambios).

Ya en la actualidad, numerosos autores (Hamilton y Sherman, 1994; Stangor y Lange, 1993) defienden que la aproximación cognitiva de la Psicología Social sigue interesándose por el estudio del proceso de estereotipia, proclamando que son los mismos procesos cognitivos básicos que subyacen a la formación de los estereotipos los que también están en la base de su mantenimiento y cambio. Esta segunda etapa estaría representada por la orientación de la cognición social donde los procesos de estereotipia se entienden homogéneos e independientes del objeto de estereotipia.

- Sin embargo, podemos identificar una tercera etapa en el estudio sistemático de los estereotipos en la que hay una vuelta al interés por el contenido de los estereotipos (Hoffman et al., 1990; Leyens et al., 1994) y se cuestiona la suficiencia de la aproximación cognitiva en la formación de los estereotipos, pues ignora y en los aspectos motivacionales y evaluativos implicados (Yzerbyt y Schadron, 1996).

Recientemente, diversas investigaciones han mostrado que el contenido negativo de los estereotipos hacia diferentes grupos sociales ha sufrido un cambio, tornándose menos

negativo. Se pone de manifiesto, por tanto, una evolución en las actitudes hacia determinados grupos sociales suavizando su carácter negativo. Pero ¿cómo debemos interpretar ese cambio?. Con este panorama de evolución y desarrollo de los estereotipos y sus nuevas manifestaciones (menos duras y más sutiles), que duda cabe de que otros aspectos relacionados también se habrán visto transformados, como por ejemplo el tema de la medición de los estereotipos de los diferentes grupos sociales. Pues bien, dedicaremos un capítulo más adelante a profundizar en los métodos de medida y su evolución.

Todas las personas, tenemos determinadas ideas acerca de qué características poseen los miembros de determinados grupos sociales y, aunque tradicionalmente los grupos que se han estudiado han sido los grupos étnicos, nacionales o de género (tal y como hemos señalado más arriba), también existen otras pertenencias grupales muy importantes y quizás menos estudiadas (por ejemplo, tener poder o no tenerlo) que pueden llevar asociados determinados estereotipos (por ejemplo, que un alto ejecutivo sea inteligente y eficaz pero bastante soso y su secretaria sea simpática y amable pero con poca capacidad de iniciativa).

Recientemente, se ha señalado que variables como las asimetrías de estatus y el poder podrían arrojar luz al análisis del estereotipo, del prejuicio y de la discriminación en las relaciones intergrupales, ya que la mayoría de los conflictos se producen entre grupos minoritarios y mayoritarios que difieren en prestigio y donde el contexto de la relación suele ser de dominante a dominado en una situación generalmente estable y

legítima (Bourhis, Gagnon y Moïse, 1996), (este tema se tratará con más profundidad en el apartado sobre el poder).

En la mayoría de ocasiones no sólo tenemos creencias determinadas con respecto a los grupos sociales sino que también se genera en nosotros unas emociones o afectos determinados hacia ellos y esas ideas (los estereotipos) influyen en los juicios que hacemos de la gente y en nuestros comportamientos (un ejemplo claro lo tenemos en la denominada "profecía autocumplida").

1.1. LAS FUNCIONES DE LOS ESTEREOTIPOS

Una pregunta importante con respecto a los estereotipos es: ¿Por qué los tenemos? El tema de las funciones que cumplen o pueden cumplir los estereotipos ha sido ampliamente estudiado en Psicología Social y fue Tajfel (1984a) quien propuso un análisis sistemático de estas funciones (Huici, 1984, 1999) tomando en consideración las relaciones intergrupales que, en su opinión, habían estado olvidadas por parte de la orientación cognitiva, y las conjuga con la perspectiva más individual de esta orientación. De esta manera, Tajfel propone que los estereotipos cumplen para los individuos numerosas funciones tanto individuales como sociales, enfatizando, en estas últimas, la relación existente entre el propio contenido de los estereotipos y su aplicación a diferentes grupos sociales.

Con anterioridad a Tajfel, otros investigadores realizaron aportaciones importantes en este campo. Por ejemplo, el propio Lippmann (1922) consideraba que los estereotipos son desarrollados por los individuos para defender sus posiciones en

la sociedad; y Allport defendía que los estereotipos cumplían la función de justificar el comportamiento de los individuos con respecto a miembros de otros grupos sociales.

Pero no cabe duda que la propuesta de Tajfel con su intento de análisis sistemático ha sido la que más repercusión ha tenido. Por tanto, a continuación vamos a describir las funciones individuales y sociales propuestas por Tajfel.

◆ ***Las funciones individuales de los estereotipos***

Una de las funciones individuales de los estereotipos que señala Tajfel es la que se deriva de la categorización, es decir, los estereotipos nos servirían para sistematizar y simplificar la complejidad y variedad de estímulos que recibimos del exterior (Huici, 1999; Morales y Moya, 1996). Este proceso de categorización llevaría a los individuos a percibir de una forma peculiar a los miembros de otros grupos y a los pertenecientes a su propio grupo de tal forma que se acentuarían las semejanzas intragrupalas y las diferencias exgrupales siempre en función del estereotipo y de la tendencia a favorecer evaluativamente al propio grupo (favoritismo endogrupal).

Otra de las funciones individuales que señala Tajfel en su análisis es la de proteger y defender el sistema de valores del individuo. Señala que el hecho de que los estereotipos sean compartidos provoca que fácilmente sean reforzados y, por tanto, requerirán mucha información y evidencia para desconfirmar el estereotipo pero poca información para confirmarlo. Esto es, existe resistencia al cambio de los estereotipos, sobre todo, cuando el estereotipo se refiere a un

grupo o categoría cargada de valor para el individuo (Huici, 1999; Morales et al., 1996).

♦ ***Las funciones sociales de los estereotipos***

Tajfel señala que es necesario profundizar en el contenido concreto de los estereotipos, así como en su difusión en los diferentes grupos sociales, y en su relación con la salvaguarda de los intereses colectivos del grupo. Estas funciones sociales son las que Tajfel destaca sobre las individuales, rescatando de esta manera la perspectiva intergrupala.

Una de las funciones sociales está relacionada con la explicación de la realidad social y el análisis de causalidad, esto es, se considera que los estereotipos nos sirven para explicar y racionalizar los hechos sociales. Esta perspectiva es opuesta a la concepción en la que los estereotipos adquieren su contenido en función de una realidad objetiva (Bourhis y Leyens, 1996) y por el contrario defiende que las categorías y los estereotipos son socialmente construidos, atribuyéndosele características a los miembros de un mismo grupo sobre la base de ciertas semejanzas superficiales.

Otra función social que cumplen los estereotipos es la de justificar los comportamientos dirigidos hacia los miembros de otros grupos. Si pensamos que ciertos grupos sociales tienen características negativas (su estereotipo es negativo) pasaremos a comportarnos con respecto a ellos en función de ese estereotipo, y por tanto, a justificar nuestro comportamiento por el propio estereotipo. Y, viceversa, si tenemos un comportamiento negativo hacia otro grupo,

podemos mantener un estereotipo negativo que justifique ese comportamiento nuestro. Por ejemplo, si pensamos que los inmigrantes denominados por la Administración "ilegales" (sin papeles) en nuestro país son origen del aumento de la delincuencia, difícilmente les ayudaremos o proporcionaremos un trabajo; este comportamiento de negarles ayuda vendría justificado por el temor a que nos roben. De esta manera, estaríamos justificando nuestras actitudes y comportamientos hacia ese grupo estereotipado que serían los inmigrantes sin permiso de trabajo o residencia.

Otros autores como Jost et al., (1994) han profundizado en el estudio de esta función, y van un poco más allá de la propuesta de Tajfel proponiendo que, además de la justificación individual y grupal que cumplen los estereotipos, también cumplirían una función ideológica en la que todo el sistema social en su conjunto se vería implicado. De esta manera, proponen que los estereotipos sirven para justificar, incluso, la superioridad o privilegios de unos grupos sobre otros y además sirven para que esas diferencias sociales aparezcan como legítimas y normales. Las relaciones sociales estarían, por tanto, mediatizadas por las propias relaciones de poder entre los diferentes grupos y tanto el éxito de unos como el fracaso de otros estarían perfectamente justificados, explicados y merecidos por dichos grupos. Esto supone que los propios miembros de grupos marginados socialmente se implicarían en los procesos de legitimación de la ideología socialmente dominante, aunque esto vaya en su propio perjuicio (ya que es un sistema social que los aparta de numerosos recursos). Jost y Banaji concluyen que la ideología envuelve todo y que además

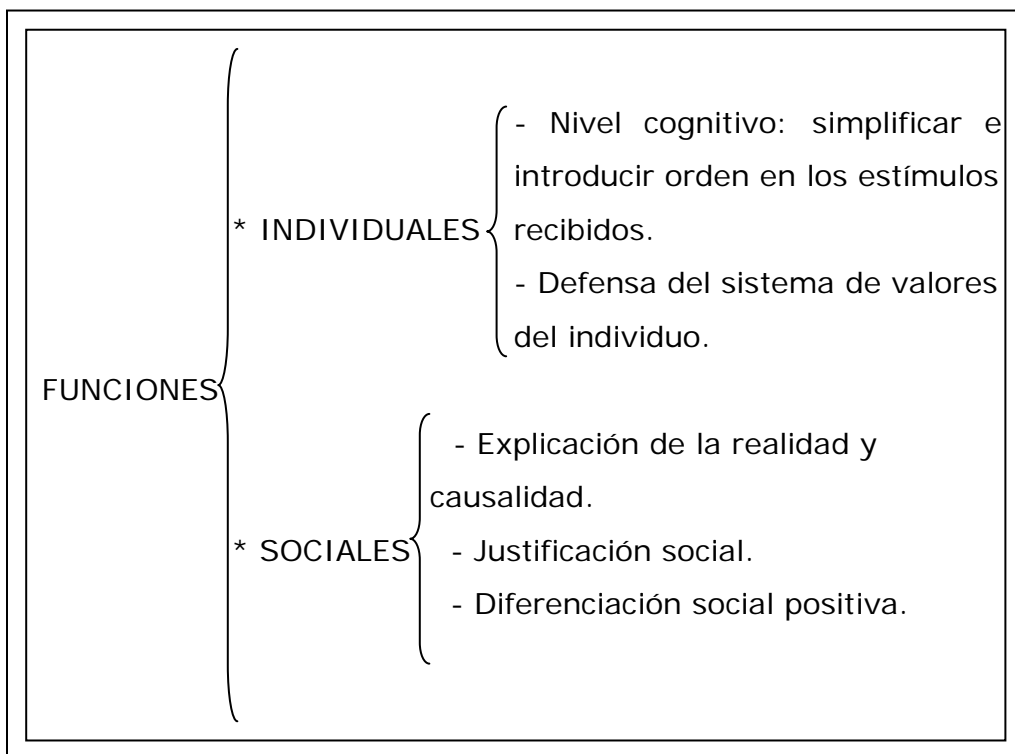
tiene unos efectos negativos que afectan incluso a los individuos que abiertamente manifiestan creencias de igualdad. De igual manera, Jost y Banaji señalan que el contenido de los estereotipos es uno de los efectos negativos de la influencia de la ideología en el proceso de estereotipia, señalando que no necesariamente los grupos favorecidos siempre dispondrán de un contenido positivo en el estereotipo y los grupos desfavorecidos de un estereotipo con contenido negativo, sino que el contenido específico de ambos estereotipos estará en función del mantenimiento del *statu quo* independientemente del signo (positivo versus negativo) de dicho contenido. Así el estereotipo de un grupo colonizado como espontáneo, expresivo, amable, aunque en apariencia es positivo puede contribuir a perpetuar el sistema colonizador, pues supone al mismo tiempo que dicho pueblo es incapaz de organizarse, carece de iniciativa, etc.

En último lugar, Tajfel señala otra función social de los estereotipos, concretamente explica que los estereotipos sirven para mantener una identidad positiva del propio grupo, sobre todo, en situaciones en las que peligra el orden social establecido, es decir, el *statu quo* (Huici, 1999). Incluso en situaciones en las que predomina la creencia igualitaria entre grupos, se puede adquirir la distintividad social positiva entre grupos favoreciendo al endogrupo en las dimensiones más importantes y concediendo al exogrupo características positivas pero en dimensiones menos relevantes, de tal manera que se mantenga la superioridad del endogrupo.

Otra aportación importante sobre las funciones de los estereotipos ha sido la destacada por Fiske (1993) que si bien

está relacionada con el mantenimiento del *statu quo*, al igual que la aportación de Jost y Banaji, se diferencia de esta última en que enfatiza la capacidad de control o de poder de unos grupos con respecto a otros y no tanto el apoyo a la ideología dominante. Para Fiske el proceso de estereotipia y el poder de los grupos en la sociedad se refuerzan mutuamente y esa relación está mediada por la atención y otros procesos cognitivos que tienen lugar en los miembros de dichos grupos. Así, en sus investigaciones Fiske ha encontrado que en general las personas que tienen poder suelen estereotipar más a los exogrupos (carentes de poder), mientras que quienes carecen de poder se suelen formar impresiones más individualizadas de los miembros de grupos poderosos. Estudios posteriores han matizado algunos de estos resultados; por ejemplo, Rodríguez-Bailón et al., (2000), han confirmado la tendencia de los poderosos a estereotipar más, pero sólo sobre los rasgos negativos, lo que estos autores interpretan como una búsqueda por parte de los perceptores de legitimidad. También Fiske y su equipo han analizado la relación entre las diferencias de poder existentes entre los grupos y el propio contenido de los estereotipos sobre las dimensiones de competencia y sociabilidad, pero esto se expondrá más adelante.

A modo de resumen, se muestra el esquema 1 en el que aparecen las funciones individuales y sociales que cumplen los estereotipos.



Esquema 1. Resumen de las funciones de los estereotipos.

2. LA ESTEREOTIPIA DEL PODER COMO VARIABLE IMPORTANTE EN LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN SOCIAL.

En este capítulo daremos un repaso a una de las variables socioestructurales más importantes pero que menos atención ha recibido, como es el "poder". Sólo desde hace unos años resurgió su estudio como elemento importante en la formación de impresiones y en la percepción social.

2.1. LA IMPORTANCIA DE LAS VARIABLES SOCIOESTRUCTURALES: EL PODER

El poder, ha sido una de las variables socioestructurales menos estudiadas en las investigaciones sobre conducta intergrupala, pero ha sido recientemente retomada su importancia social en numerosos estudios empíricos sobre las relaciones intergrupales (Fiske y Dépret, 1996). No obstante, esta variable no sólo ha sido estudiada desde una perspectiva psicológica (que se enfoca más en los aspectos cognitivos y motivacionales de las relaciones intergrupales) sino también desde una perspectiva sociológica que se centra en otro tipo de aspectos más sociales e incluye variables de otra naturaleza.

Justo es decir que la Psicología se ha servido de muchos resultados de esta segunda línea más sociológica, adaptándolos a sus propios estudios, concretamente en Psicología Social. De esta forma podemos contemplar investigaciones de corte

psicológico que incluyen variables socioestructurales como: poder, número de miembros del grupo, estatus... (Turner y Brown, 1978; Sachdev y Bourhis, 1985, 1987, 1991; Brown, 1986).

Sin embargo, siguiendo a Fiske y Dépret (1996), a pesar de la presencia continua e inevitable del poder en las relaciones sociales, los psicólogos sociales han prestado muy poca atención a este concepto debido, entre otros factores, a:

- los problemas de operacionalización del término, que muchas veces resulta difícil de diferenciar de otros como influencia, estatus, riqueza;
- el auge de investigaciones centradas en el estudio de factores intra-personales que han dejado en el olvido parte de las variables contextuales en las que se llevan a cabo las interacciones sociales.

Numerosos estudios han demostrado que estos factores socioestructurales juegan un papel importante en la determinación de los estereotipos, en el grado de discriminación y en la conducta intergrupala (Bourhis y Sachdev, 1984; Sachdev y Bourhis, 1990).

La definición intergrupala de "poder social" viene de Jones (1972) y vamos a entenderla en nuestros estudios como "el grado de control que un grupo tiene sobre su propio destino y el del exogrupo". De esta forma, las relaciones de poder pueden ser entendidas como situaciones en las que existe una distribución asimétrica en la capacidad para controlar los recursos que uno mismo y los demás pueden obtener.

Algunos trabajos, ya mencionados, han tratado de analizar el efecto de estas variables socioestructurales de forma conjunta, por ejemplo, Sachdev y Bourhis (1991) obtienen con relación al poder que a medida que éste aumentaba también se hacía más intensa la discriminación en la distribución de recursos (utilizando una variación del paradigma del grupo mínimo). Con respecto al estatus, encontraron que se mostraba mayor discriminación si el estatus era alto que si éste era bajo. Además se encontró una interesante interacción entre estas dos variables (estatus y poder) ya que las personas que pertenecían a grupos de bajo estatus y tenían poder, manifestaban altos niveles de discriminación; en cambio, los miembros de grupos con estatus alto pero que no tenían poder no mostraban esta discriminación exogrupal. Además, los miembros de grupos de alto estatus fueron los que más discriminaron cuando eran minoritarios, mientras que los miembros de grupos minoritarios y de bajo estatus fueron los que menos discriminaron al exogrupo. Sin embargo, cuando los grupos con bajo estatus (tanto mayoritarios como minoritarios) tenían poder, mostraban una discriminación muy intensa contra el exogrupo de alto estatus. Finalmente, la inferioridad tanto en estatus como en poder y tamaño causaba la manifestación de favoritismo exogrupal por parte de los participantes. De este estudio podemos extraer una interesante conclusión y es que parece que la simple percepción de poseer 'poder' provoca una discriminación más intensa contra el exogrupo que les permite asegurar el control sobre los recursos.

En nuestra investigación, cobrará importancia, más que la discriminación producida, el estereotipo empleado tanto por los

miembros de grupos que ostentan "poder" como el de aquéllos miembros que no lo ostentan. Se analizará el contenido del estereotipo empleado y se utilizarán tanto grupos abstractos (poderosos y no poderosos) como grupos naturales (profesores y alumnos universitarios).

2.2. LA ESTEREOTIPIA DEL PODER

En este apartado, vamos a especificar algunos estudios más que han tenido como objeto el estudio del poder como variable principal en el proceso de estereotipia teniendo en cuenta que la producción científica en este aspecto no ha sido muy amplia.

Algunos trabajos (Goodwin y cols., 2000; Rodríguez-Bailón, Moya e Yzerbyt, 2000) han mostrado que variables socio-estructurales como el poder tienen una influencia directa sobre los procesos perceptivos. Concretamente, estas investigaciones concluyen que los perceptores que ostentan poder (de ahora en adelante los denominaremos "poderosos", con el fin de simplificar), al no depender de aquellos con quienes interactúan, no necesitan formarse impresiones demasiado complejas e individualizadas sobre ellos, así como tampoco necesitan buscar información que los particularice como individuos.

Sin embargo, en contraste con lo que ocurre con los perceptores que tienen control sobre los demás, quienes carecen de este control (a los que llamaremos a partir de ahora, para simplificar, "no poderosos o subordinados"), con el fin de aumentar las oportunidades de conseguir los resultados

deseados, tienen la necesidad de predecir el comportamiento de los demás -especialmente de quienes tienen poder sobre ellos (Erber y Fiske, 1984). Si se consigue hacer una lectura comprensiva del comportamiento de los demás, seremos capaces de anticipar reacciones en el futuro y actuar de acuerdo con nuestros intereses (Fiske y Dépret, 1996). Todo lo anterior implica evitar en la medida de lo posible el uso de los estereotipos, y en su lugar implicarse en un proceso de individuación que requiere tomar en consideración la combinación única y particular de atributos que caracteriza a los poderosos, objeto de su percepción.

Es preciso señalar los estudios de Fiske, concretamente el de 1993 (*Controlling other people. The impact of power on stereotyping*) donde defiende la tesis del reforzamiento y mantenimiento recíproco entre el poder y el estereotipo y que esta interacción se refleja en la atención. Fiske concluye en este estudio que los poderosos estereotipan a los no poderosos, no prestan atención a sus características individuales (quizás porque no lo necesitan y no están motivados para ello) y utilizan el estereotipo que poseen del exogrupo; sin embargo, los no poderosos no siguen el mismo patrón, sino que, no utilizan el estereotipo de los poderosos e individualizan a sus miembros prestando atención a las características individuales de cada uno de ellos formándose impresiones más detalladas.

Pero, una vez que parece existir elementos comunes en los estereotipos que tenemos de los grupos más favorecidos socialmente (gracias al poder que ostentan, a los recursos que controlan, a su estatus, etc.) y de aquellos grupos subordinados

a ellos, cabría preguntarse, ¿cuál es el contenido concreto de estos estereotipos?.

En opinión de Glick y Fiske (1999) y Fiske, Cuddy, Glick y Xu (2002), existen dos dimensiones que se utilizan para describir a un gran número de exogrupos: la dimensión instrumental o de competencia, y la dimensión afectiva o de sociabilidad. Estas dos dimensiones se combinan para dar lugar a dos imágenes complementarias de los grupos que nos rodean, aquellos que son competentes pero "fríos", y los que son incompetentes pero habilidosos socialmente y afectivos. Dando un paso más, sugieren que son las variables socio-estructurales las que pueden ayudar a predecir de qué exogrupos tendremos una u otra imagen. Mientras que el estatus está directamente relacionado con la competencia percibida en el objeto de esa percepción, la relación de interdependencia lo está con la afectividad percibida. Así, los grupos de estatus más alto serán con mayor probabilidad estereotipados como competentes pero fríos (como por ejemplo, es el caso de los asiáticos en EEUU), mientras que los grupos minoritarios, con más bajo estatus, menos poder, etc. serán estereotipados como incompetentes pero sociables (como, por ejemplo, los negros o hispanos). Además, los autores suponen que muchos grupos presentan estereotipos de tipo ambivalente, resultado de combinar estas dos dimensiones. Un ejemplo de ello lo encuentran en el llamado sexismo ambivalente, donde se combina el prejuicio paternalista hacia las mujeres tradicionales junto con un prejuicio envidioso hacia las mujeres profesionales. En sus estudios empíricos sobre el contenido de los estereotipos de

grupos de bajo estatus y/o minoritarios corroboran este punto de vista.

Otros estudios, que retoman la influencia de la variable poder en la formación de impresiones y en la elaboración de juicios sociales (Rodríguez-Bailón, 2000), también concluyen que los individuos juzgan la competencia de sus superiores como más importante que su sociabilidad, a pesar de que en estas investigaciones a los participantes se les presentaban descripciones de sus superiores con el mismo número de frases relativas a la competencia y a la sociabilidad. Este resultado pone de manifiesto que la competencia y la sociabilidad son dos dimensiones importantes a la hora de percibir a los otros (de hecho son las dimensiones que típicamente se utilizan para categorizar a los grupos), pero además evidencian que algunas variables estructurales, como el poder, determinan la importancia que tiene cada una de ellas cuando las utilizamos en nuestras percepciones.

CAPÍTULO 2.

COMPONENTES AUTOMÁTICO Y CONTROLADO DEL ESTEREOTIPO: SUS MÉTODOS DE MEDIDA

1. COMPONENTES AUTOMÁTICO Y CONTROLADO EN EL PROCESO DE ESTEREOTIPIA. EL MODELO DE DISOCIACIÓN DE PATRICIA DEVINE.

En el capítulo que nos ocupa trataremos de ofrecer una visión sobre los componentes (automático y controlado) que podemos distinguir en las actitudes, y más concretamente en el proceso de estereotipia, así como sus implicaciones en el plano individual y social.

Asimismo, describiremos uno de los modelos que más repercusión ha tenido en este ámbito, el de la disociación de Patricia Devine, y el apoyo experimental obtenido.

1.1. EL MODELO DE DISOCIACIÓN EN EL PROCESO DE ESTEREOTIPIA.

Con respecto al proceso de estereotipia y a los estereotipos ya hemos comentado algunas cosas relacionadas con su definición, principalmente que los estereotipos son creencias, herramientas flexibles que nos ayudan a simplificar la realidad y a manejar una ingente cantidad de datos que nos llegan del medio, así como mecanismos que nos permiten obtener identidad social positiva, explicar la realidad social, etc. Pero... ¿cómo funcionan? ¿en qué condiciones se activan? ¿siempre los utilizamos?.

Pues bien, en las últimas décadas, ha surgido una línea de investigación muy interesante al respecto encabezada por

Devine (1989b) quien propone un modelo teórico basado en la disociación de los procesos automático y controlado que, según su opinión, están implicados en el proceso de estereotipia y en el prejuicio. Teóricamente, es interesante conocer las condiciones bajo las cuales los estereotipos se activan y bajo las que los estereotipos no se activan así como las estrategias para controlar la activación y la utilización de los estereotipos. El posible control sobre la activación del estereotipo y sobre su uso tiene numerosas implicaciones en las situaciones en las que los estereotipos tienen cabida y consecuencias serias, sobre todo, para aquellos grupos que son objeto de estereotipo y prejuicio (Devine y Monteith, 1999).

Hasta ese momento, los investigadores apoyaban la idea de que el prejuicio era una consecuencia inevitable que seguía a los procesos de categorización (estereotipos) (Allport, 1954; Tajfel, 1981). El argumento básico de esta perspectiva era que si existía el estereotipo, forzosamente seguiría el prejuicio; es decir, esta aproximación sugiere que los estereotipos son aplicados automáticamente a miembros de grupos estereotipados con la consecuente aplicación del prejuicio y esto tendría serias implicaciones ya que conduce a pensar que los estereotipos serían parte de la herencia social inamovible y que no podríamos escapar a este aprendizaje de actitudes y estereotipos hacia determinados grupos.

Sin embargo, a esta aproximación se le escapa una distinción importante, según Devine, entre lo que es el "conocimiento de un estereotipo" y la "aceptación del estereotipo". Es decir, que aunque seamos conocedores de un estereotipo concreto, nuestras creencias particulares pueden ser

o no congruentes con este estereotipo. Parece que los estereotipos y las creencias personales son estructuras cognitivas conceptualmente distintas (Devine, 1989a, 1989b). Los estereotipos son proposiciones que son aceptadas como verdaderas y pueden ser diferentes de las creencias que tengamos sobre un grupo o nuestra reacción afectiva hacia ese grupo, es decir, los estereotipos existen al margen de los individuos ya que son culturalmente aprendidos y adquiridos de manera que no variarían sustancialmente dentro de una misma sociedad o grupo. Por otra parte, las creencias personales prejuiciosas están relacionadas con la aceptación del contenido de un estereotipo. Estas creencias derivan de la experiencia directa de los individuos con los miembros de tales grupos y son posteriores a la adquisición del estereotipo. Esta distinción es importante, entre otras cosas, porque los procesos psicológicos que regulan los estereotipos y las creencias son diferentes. De tal manera que los estereotipos se activarían automáticamente y las creencias estarían sujetas a un procesamiento controlado de la información.

Por tanto, el modelo teórico de Devine cambia la concepción del prejuicio como inevitable y ofrece un modelo en el que las respuestas a los miembros de grupos estereotipados se produce tras un procesamiento de la información que distingue entre procesos automáticos (involuntarios) y procesos controlados (voluntarios) de esa información.

El procesamiento automático implica la activación espontánea o no intencional de algunas respuestas o conjunto de asociaciones de estímulos bien aprendidos que se han ido desarrollando por su repetida activación en la memoria. Este

tipo de procesamiento no requiere esfuerzo consciente y aparece con la presencia del estímulo adecuado en el ambiente. Una característica importante del procesamiento automático es que ocurre a pesar de los intentos deliberados que haga la persona para ignorarlos. Sería lo que Devine distingue como *activación* propia del estereotipo.

En contraste con este tipo de procesamiento encontramos que los procesos controlados son intencionales y requieren la atención activa del individuo. Estos procesos controlados son más flexibles que los procesos automáticos y están limitados por la capacidad individual. Su flexibilidad e intencionalidad los hace útiles en situaciones de toma de decisión, resolución de problemas y en la iniciación de conductas nuevas. Sería lo que Devine ha distinguido como *aplicación* del estereotipo, algo que considera potencialmente controlable con la adecuada motivación y capacidad para hacerlo.

Numerosos trabajos empíricos y teóricos sugieren que ambos tipos de procesos, automático y controlado, pueden funcionar independientemente uno del otro (Logan y Cowan, 1984; Posner y Snyder, 1975; Nesdale y Durkin, 1998). Sin embargo, recientemente, se ha encontrado evidencia de que puede existir interrelación en el funcionamiento de ambos procesos (Bargh, 1994).

Gilbert y Hixon (1991) investigaron los efectos que tenía, sobre la activación y la aplicación de los estereotipos, el gasto de recursos cognitivos en otra tarea con la intención de descubrir el funcionamiento de estos procesos. Encontraron que las personas que estaban ocupadas con otra tarea inhibían la activación del estereotipo pero que, cuando la activación se

había producido, eran estas personas (en comparación con quienes no estaban ocupadas) las que con mayor probabilidad aplicaban el estereotipo. Así, la inversión de recursos cognitivos en otra tarea puede disminuir la probabilidad de que el estereotipo se active pero, a su vez, puede incrementar la probabilidad de que el estereotipo (una vez activado) sea aplicado.

En resumen, este modelo sugiere que la percepción de un miembro de un grupo estereotipado activa o prima el estereotipo correspondiente en la memoria del perceptor, provocando de este modo que otros rasgos o atributos asociados con ese estereotipo se hagan altamente accesibles para el procesamiento futuro. Las implicaciones de la activación automática del estereotipo pueden ser serias, particularmente cuando el contenido del estereotipo es predominantemente negativo como por ejemplo, en el caso de los estereotipos raciales. De este modo, Devine (1989b), en una serie de tres experimentos, encuentra que las personas con bajo prejuicio (y sólo ellas) son las que inhiben la activación automática del estereotipo y lo reemplazan por negaciones de ese estereotipo, ya que se produce en la persona una experiencia conflictiva al tener que integrar el estereotipo activado con su sistema de valores de bajo prejuicio; de este modo se inician los procesos controlados de inhibición del estereotipo para eliminar la respuesta habitual (activación). Sería importante para estas personas inhibir esas respuestas automáticas y sustituirlas por otras basadas en sus creencias aunque esto supone un coste alto tanto en tiempo como en esfuerzo cognitivo. En este punto es importante preguntarse por lo que sucedería con ese cambio

de actitudes, es decir, si sustituimos una actitud por otra... ¿qué ocurre con la primera? Wilson, Lindsey y Schooler (2000) proponen el "Modelo Dual de las Actitudes" en el que asumen que las actitudes primeras no quedan reemplazadas completamente sino que se quedan ocultas y esto resulta en la coexistencia de una doble actitud sobre un mismo objeto, una automática o implícita y otra explícita. La actitud que el individuo manifieste dependerá de si el individuo posee suficiente capacidad cognitiva para recobrar la actitud explícita dejando de lado la implícita.

Otros autores, como Bargh (1999), señalan las serias implicaciones de la activación automática del estereotipo (que Bargh llama el "monstruo cognitivo") y propone que, tras esta activación, la aportación e influencia de la persona para modificarlo de forma controlada será mínima porque depende de varios factores individuales que son difíciles de llevar a cabo. Por tanto, defiende que los esfuerzos deberían ir dirigidos a la prevención de la formación de estos estereotipos más que al control de la activación automática de los mismos, puesto que cuando esta activación ocurre ya poco se puede hacer para que no se apliquen. Además señala que el hecho de considerar "incontrolable" el estereotipo puede llevar a pensar que las personas no son directamente responsables de sus actos y por tanto no ser sancionadas por llevar a cabo conductas prejuiciosas (Bargh, 1999).

Bargh (1994) señala que la dicotomía establecida entre procesamiento automático y controlado es engañosa y argumenta que el origen de esa confusión teórica fue la asunción de que los procesos automático y controlado eran

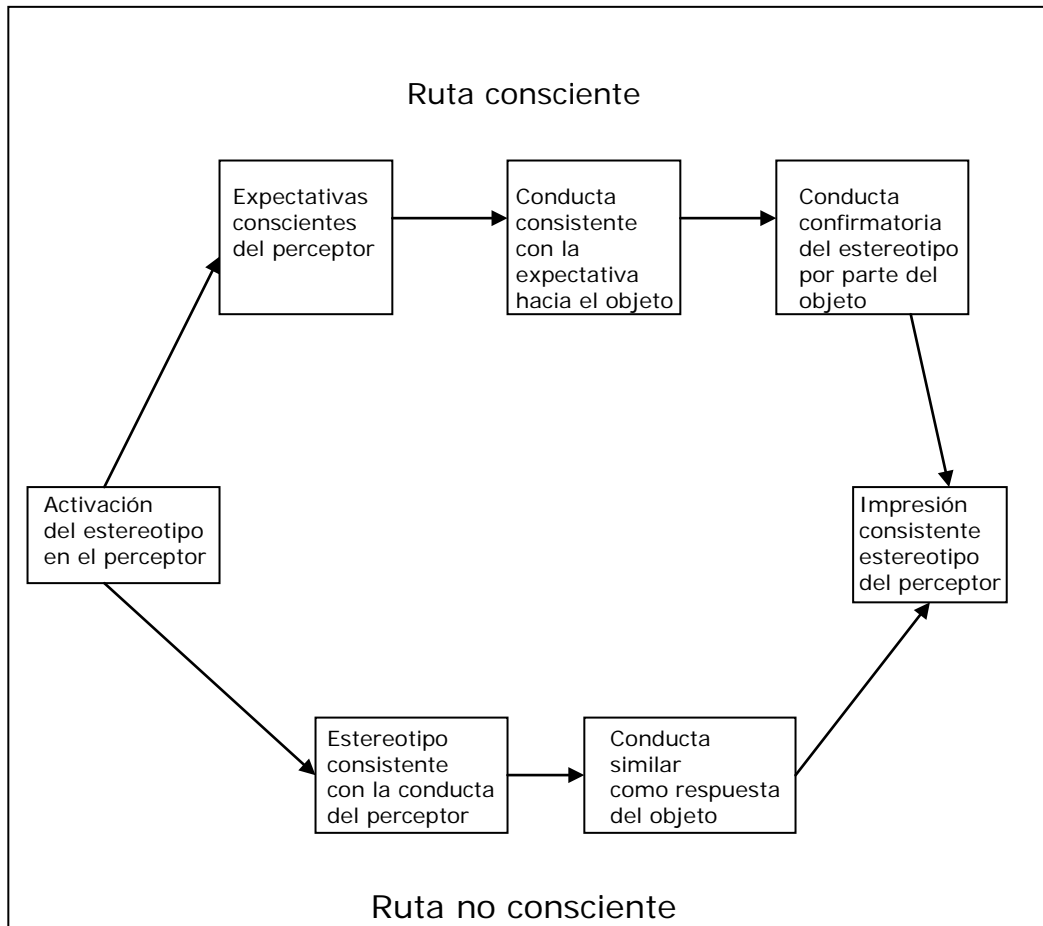
mutuamente exhaustivos y excluyentes. Además, añade que la cuestión de la automaticidad es más compleja de lo que aparentemente podemos pensar. Para ello, considera cuatro criterios para que un procesamiento cognitivo pueda ser tomado como realmente automático:

- debe ser inintencionado
- debe ser involuntario o incontrolable
- no debe requerir esfuerzo
- debe ocurrir fuera de la consciencia del individuo

Bargh manifiesta que lo que ha ocurrido frecuentemente en la investigación es que se le ha llamado procesamiento automático a cualquier proceso cognitivo que cumplía **cualquiera** de los cuatro criterios mencionados más arriba. Además hace una distinción dentro del procesamiento automático de la información y defiende que hay tres tipos (Devine et al., 1999; Bargh, 1989):

- a) Procesos automáticos preconscientes: ocurren previamente a la consciencia y sólo requieren la presencia de un estímulo desencadenante para iniciarlos.
- b) Procesos automáticos postconscientes: requieren algún tipo de procesamiento consciente del estímulo relevante pero el resultado de este procesamiento es inintencionado.
- c) Procesos automáticos dependientes de la meta: requieren intencionalidad, procesamiento de la información dirigido a la meta pero los resultados pueden o no ser intencionados.

Bargh desarrolla un modelo de dos procesos de confirmación conductual de estereotipos (ver esquema 2) conjugando la idea de que pensar sobre un comportamiento puede afectar directamente a la conducta del individuo sin necesidad de que se dé la conducta propiamente dicha, esto es, se incrementa la probabilidad de percibir que ocurra ese comportamiento simplemente al hacerlo consciente (por ejemplo, si un jefe de departamento en una empresa piensa que uno de sus empleados no está preparado para realizar un informe que se le ha encargado, probablemente cuando esté revisando ese informe aumente la probabilidad de que perciba que no es bueno y lo juzgue en función de esa percepción); y la activación automática del estereotipo. De tal manera que si los estereotipos pueden ser activados automáticamente sin intención consciente por parte del individuo, entonces esa actividad perceptiva debería activar las tendencias comportamentales relacionadas.



Esquema 2. Modelo de dos procesos de confirmación conductual de estereotipos de Bargh.

Toda la investigación que se desarrolla a partir del modelo de disociación y resultados como los de Bargh, llevan a Devine et al., (1999) a concretar posteriormente que, la *mera presencia* de miembros de grupos estereotipados *no necesariamente* lleva a la activación del estereotipo, sino que, dada esa situación será *muy probable* que se active y esta activación dependerá del control efectivo que tengan los perceptores sobre su proceso de

estereotipia y sus estereotipos además de los recursos cognitivos disponibles para ello.

Ahora bien, si la atención hay que dirigirla hacia los procesos controlados ¿qué estrategias de control se utilizarán? ¿cuándo actuarán? ¿después de que los estereotipos se hayan activado, durante la activación o incluso antes de ella? ¿quiénes tenderán a utilizar con mayor probabilidad los procesos controlados de estereotipia?.

Con respecto al momento en el que se emplearían las estrategias de control y a las estrategias que se pueden utilizar encontramos (Devine et al., 1999):

- Una vez activados los estereotipos:
 - Reemplazar la respuesta estereotípica por una respuesta de carácter igualitario: esta estrategia sólo podrá ser usada cuando claramente haya una alternativa igualitaria a la respuesta prejuiciosa.
 - Mecanismo de corrección: después de que los estereotipos se activen los individuos pueden estimar la influencia de los estereotipos en sus respuestas y ajustarlas en la dirección opuesta. Pero para que el proceso de corrección tenga éxito los individuos deben (1) convencerse de que el sesgo está influyendo (2) estar motivados para hacer la corrección y (3) tener teorías sobre la dirección y la magnitud de los efectos del sesgo de los estereotipos en las respuestas.
 - Mecanismo de supresión: los individuos intentarán eliminar los pensamientos estereotípicos de su mente y reemplazarlos por otros alternativos que

sean distractores. Con respecto a esta estrategia, numerosas investigaciones han encontrado que, posiblemente, esta estrategia de control pueda tener efectos colaterales, de tal manera que, los pensamientos estereotípicos llegan a ser más accesibles que si no se hubiera empleado la estrategia de supresión (Macrae et al., 1994; Monteith et al., 1998).

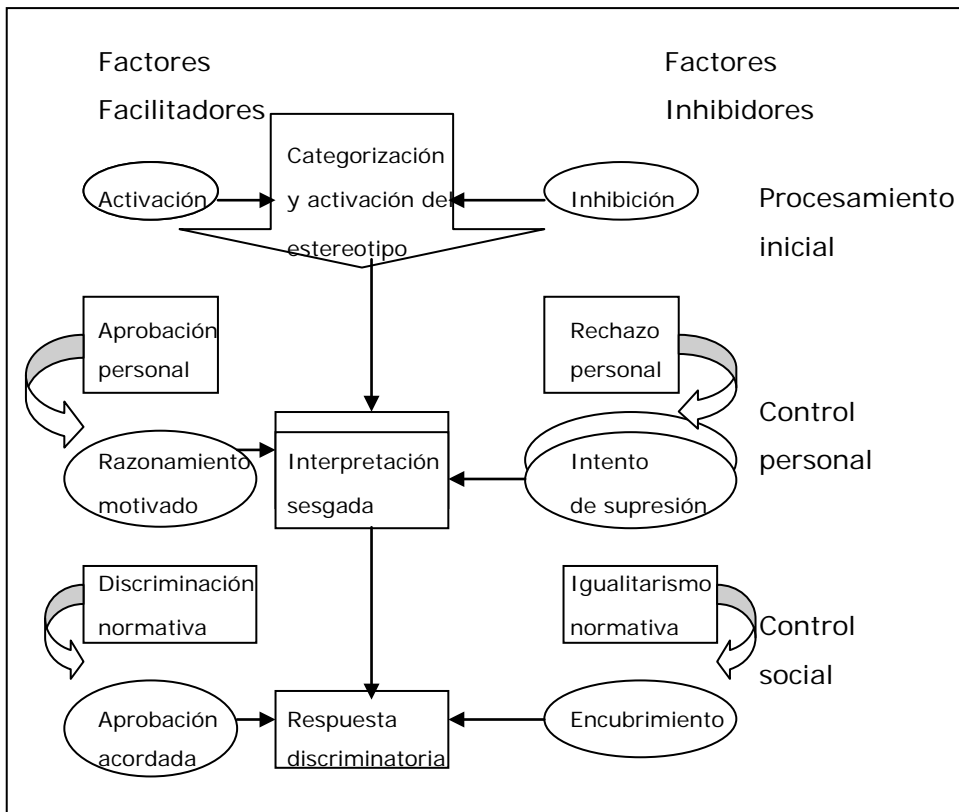
En cualquier caso, se han detectado varios problemas que obstaculizan la puesta en marcha de estas estrategias como, por ejemplo, ambigüedad en los criterios para detectar la magnitud del sesgo, la dirección e influencia concreta del estereotipo activado en la respuesta del individuo y su capacidad para implementar estas estrategias de control adecuadamente en cada situación. Incluso algunos autores concluyen que, en general, el mecanismo de supresión puede no ser una buena estrategia de control y podría tener consecuencias no deseables, sobre todo cuando la demanda cognitiva es muy alta (Newman et al., 1996).

- Interrumpir la activación del estereotipo: una vez que el estereotipo está activado, los individuos podrán poner en marcha procesos de aprendizaje y autorregulación (Monteith, 1993) que les ayuden a detectar situaciones en las que pueden dar una respuesta prejuiciosa o interrumpir el procesamiento de activación del estereotipo y generar una respuesta no prejuiciosa basada en un procesamiento de la información más controlado. Pero para utilizar estas estrategias, concretamente la de autorregulación,

también es necesario que se cumplan dos prerrequisitos: los individuos deben reconocer que en una situación inicial se han dejado llevar por el estereotipo para que esta experiencia afecte con probabilidad a usos similares de ese estereotipo en el futuro; y el otro prerrequisito es que el individuo sienta algún tipo de culpa o remordimiento por la respuesta estereotípica o prejuiciosa.

- Prevenir la activación del estereotipo: esta forma de control debería ser, obviamente, la más efectiva de todas ya que impide que el estereotipo se active y por tanto no puede influir las respuestas. Se propone que esto pueda ocurrir, bien como un efecto a largo plazo de la estrategia de autorregulación, o bien estableciendo metas de igualitarismo de forma frecuente de tal manera que la repetida activación de esa meta conduzca a su activación automática preconsciente y a la inhibición de la activación del estereotipo.

Logan (1989) está de acuerdo en que las reacciones o el procesamiento automático de los estereotipos pueden estar modulados por la atención y la intención de la persona llegando a inhibirlo o incluso suprimirlo. En la misma línea Bodenhausen y Macrae (1998) formulan un modelo teórico en el que identifican factores inhibitorios y facilitadores que juegan un papel central en la regulación de las expresiones estereotípicas (ver esquema 3):



Esquema 3. Influencias moduladoras en las reacciones estereotípicas públicas y privadas.

En esta misma línea, Lepore y Brown (1999) encuentran evidencia en contra de la premisa defendida por Devine (1989) según la cual el componente automático del prejuicio y del estereotipo es inevitable y sólo puede ser controlado si la persona posee recursos cognitivos suficientes y disponibles para ello. En opinión de Lepore y Brown, si realmente el proceso de estereotipia y los estereotipos fuesen inevitables no habrían observado efectos diferenciales en las respuestas de los participantes en función de los distintos intervalos temporales utilizados entre la aparición del priming y la tarea de formación de impresiones. Estos autores encuentran que las personas que muestran niveles más altos de prejuicio mantienen la activación

del estereotipo durante más tiempo que aquellos participantes que se mostraron bajos en el nivel de prejuicio; de esta manera, la activación automática de los estereotipos demuestra no tener las mismas consecuencias para todas las personas en el mismo momento ya que se distinguiría entre accesibilidad crónica y temporal del estereotipo, respectivamente.

Todo esto sugeriría que los elementos e interconexiones de las representaciones mentales de las diferentes categorías sociales pueden diferir en función de la persona implicada y de las circunstancias en las que se encuentra.

1.2. ACCESIBILIDAD, APLICABILIDAD Y SALIENCIA: CONCEPTOS RELACIONADOS.

El modelo de disociación de Devine y la investigación que ha generado en el campo de la cognición social nos lleva a un concepto básico como es la ACTIVACIÓN del conocimiento. Cuando la gente identifica, interpreta o responde a estímulos determinados, ¿qué conocimiento se activará y se usará para dar una respuesta? (Higgins, 1996).

La cuestión de la activación del conocimiento es de vital importancia puesto que de ello (la activación de una u otra representación o esquema mental) depende la percepción de la realidad y la propia conducta del perceptor (Moya, 1999a). Por tanto, será de gran importancia conocer de qué depende la activación de un conocimiento en un momento determinado. Pues bien, según Higgins (1996) la activación de una

representación mental depende básicamente de su accesibilidad, aplicabilidad y saliencia. A continuación se describirá cada uno de estos conceptos.

Vamos a considerar ACCESIBILIDAD como “el potencial de activación del conocimiento disponible” (Higgins, 1996), es decir, los conocimientos tienen probabilidades distintas de activación unos con respecto a otros. Y esa probabilidad de activación depende fundamentalmente de lo reciente que haya sido utilizado ese conocimiento, de su frecuencia de uso y de características propias de la información de que se trate. En algunas ocasiones, se ha confundido los “efectos de priming” con la “accesibilidad incrementada en el priming”. El ‘priming’ se refiere a los procedimientos que estimulan o activan algunos conocimientos almacenados, más concretamente, Cramer (1968), (citado en Higgins, 1996), define el ‘priming’ como “un cambio en las condiciones antecedentes que son designadas específicamente para incrementar la probabilidad de una respuesta particular dada a un estímulo determinado o concreto”. Numerosos estudios han señalado la influencia que la activación de determinado conocimiento tiene sobre algunos procesos como la atención, la recuperación de información, la realización de juicios, etc, (Moya 1999a).

Por otra parte, la APLICABILIDAD se refiere a la relación existente entre las características del conocimiento almacenado y las observadas en el estímulo, de esta forma, cuanto mayor sea la coincidencia entre ambos tipos de características, mayor será la aplicabilidad del conocimiento al estímulo y mayor será la probabilidad de que el conocimiento sea activado cuando el estímulo esté presente (Higgins, 1996). Establecer el grado de

superposición entre lo percibido y lo almacenado es, básicamente, un proceso de categorización. En este punto es importante hacer notar que Higgins diferencia entre la aplicabilidad y el "uso estimado" que es el grado en el que la persona considera apropiado o relevante aplicar el conocimiento al estímulo; de esta forma, aunque la información almacenada esté activada (por su accesibilidad y aplicabilidad al estímulo), puede que no se llegue a utilizar si se percibe como irrelevante o inapropiada. Por tanto, este "uso estimado" tiene lugar o se lleva a cabo después de la activación del conocimiento pero antes de su uso, es como un proceso intermedio.

Y por último, la SALIENCIA, refleja la idea de que no todas las características de un estímulo reciben, en un momento determinado, la misma atención. La saliencia está más relacionada con las características y la situación del estímulo que con la información almacenada. En cualquier caso, según Higgins (1996), la saliencia influye en la aplicabilidad y juega un papel importante en la activación del conocimiento.

Recientes investigaciones, Kunda y Spencer (2003), muestran que no siempre que se activa un estereotipo, al interactuar con un miembro de un grupo estigmatizado, éste se aplica. Proponen que la activación y la aplicación de un estereotipo dependerá de la motivación que tenga el perceptor para huir del prejuicio y la valoración que haga del beneficio que pueda tener para sí mismo ese estereotipo. Por tanto, una gran intensidad de la motivación para huir del prejuicio puede inhibir la aplicación del estereotipo siempre que el perceptor disponga de los recursos cognitivos necesarios para que se produzca dicha inhibición; del mismo modo, una intensidad alta en la

percepción de que el estereotipo puede mejorar la reputación del perceptor aumentará la probabilidad de aplicación del estereotipo.

2. MÉTODOS DE MEDIDA DE LOS ESTEREOTIPOS. MEDIDAS EXPLÍCITAS Y MEDIDAS IMPLÍCITAS.

En este capítulo haremos una revisión de los diferentes métodos de medida de estereotipos que se han propuesto y de su evolución. Distinguiremos entre las medidas explícitas y las implícitas para medir estereotipos en función del desarrollo teórico anterior y describiremos con detalle el “Implicit Association Test” (IAT), medida implícita desarrollada por Greenwald, McGhee y Schwartz, (1998).

2.1. MÉTODOS DE MEDIDA DE LOS ESTEREOTIPOS

Durante mucho tiempo, los psicólogos sociales se han interesado por idear procedimientos para medir los estereotipos y prejuicios hacia determinados grupos sociales. Sin embargo, estas técnicas de medida han cambiado considerablemente con el paso de los años.

Inicialmente, se medían los estereotipos y prejuicios con medidas “transparentes” para la persona que respondía, es decir, se le preguntaba a los individuos expresamente si toleraban o no a personas pertenecientes a determinados grupos. Son medidas a las que se les ha llamado “medidas explícitas de estereotipo y prejuicio”.

Históricamente podemos distinguir varios instrumentos de medición (Echebarría y González, 1995):

- Método de Katz y Braly: fue el primero en aparecer y se basa en el estereotipo como creencia consensuada. Se pedía a los participantes que eligieran, de una lista de características dadas, los atributos que, en su opinión, caracterizaban a los miembros de un determinado grupo. Los rasgos estereotípicos eran elegidos según el porcentaje de individuos que los elegían.
- Método de Brigham: se basa en el estereotipo como generalización injustificada. Se pide a los participantes que indiquen el porcentaje de miembros de un determinado grupo que poseen una serie de características.
- Método de McCauley y Stitt: se basa en el estereotipo como distintividad. Se pide a los participantes que evalúen el porcentaje de miembros de un grupo y de la población general que poseen un atributo dado.
- Método de Gardner: se basa en el estereotipo como creencia consensuada. Los participantes evalúan a un grupo a través de un diferencial semántico de atributos bipolares (por ejemplo: fuerte/débil; simpático/antipático). Un atributo sería estereotípico cuando se desvíe significativamente del valor 4 (que sería el punto medio o neutro en un par de adjetivos bipolares).
- Método de Stangor y Lange: se basa en el modelo de redes asociativas de estos mismos autores. Este

modelo defiende que cada estereotipo está representado como un "nodo" que lleva asociados una serie de atributos, estos atributos difieren entre ellos en su importancia. Cuando estamos ante un miembro de un grupo estereotipado unas características nos vienen con mayor rapidez a la memoria que otras (activación) influyendo más en nuestra impresión. En función de esto, los autores estiman la probabilidad de activación que tiene cada atributo asociado a un grupo.

- Método de Esses, Haddock y Zanna: parten del modelo general de actitudes de Zanna, según el cual las actitudes son juicios sobre un objeto basadas en tres tipos de información: información cognitiva (estereotipos y creencias sobre el grupo); información afectiva (sentimientos que suscitan en nosotros los miembros de dicho grupo); e información conductual. Para ello se pide a los participantes que listen una serie de características que consideren descriptivas de un grupo determinado. Después deben asignarles un valor a esas características (desde muy negativa hasta muy positiva en una escala de 5 puntos). Posteriormente se les pide que indiquen el porcentaje de miembros del grupo que ellos consideran que se ajustan a esa característica.

Durante la década de los años 60 y 70, la presión social contra las actitudes prejuiciosas comenzó a tomar auge y las medidas tradicionales de estereotipos comenzaron a indicar un declive de estas creencias, al menos en cuanto al racismo y al

sexismo en Estados Unidos (Dovidio y Gaertner, 1986). Esto en un principio se interpretó positivamente pero pronto se demostró que aunque explícitamente el estereotipo y el prejuicio estaban disminuyendo, era posible que lo que estuviera ocurriendo realmente fuese que estuvieran tomando unas formas más sutiles a las cuales no eran sensibles los métodos de medida hasta ese momento utilizados.

Esto nos lleva a una segunda generación de medidas y escalas de estereotipo y prejuicio que tratan de medir supuestamente las nuevas formas de prejuicio. Estas medidas se consideran menos reactivas porque están construidas de modo que no se pueda distinguir fácilmente el propósito del instrumento de medida a través del formato y desarrollo de los ítems y respuestas. De esta forma, si un individuo es realmente prejuicioso, a pesar de que intente encubrir o disimular sus actitudes reales en las respuestas dadas por motivaciones de deseabilidad social o cualquier otra, éstas se mostrarán tal cual en estas nuevas medidas mucho menos sensibles a estas motivaciones.

Así pues, se comprueba que el estereotipo y el prejuicio hacia miembros o grupos determinados sigue existiendo y manifestándose pero que no es visible o evidente con las medidas tradicionales o explícitas, sino que es necesario utilizar medidas implícitas de estereotipo y prejuicio, mucho menos sensibles al encubrimiento de información no deseable socialmente.

En los últimos años ha surgido un gran interés por el uso de las medidas implícitas en investigación dentro de la psicología social (Fazio y Olson, 2003). De hecho, algunas

revistas de prestigio han dedicado números especiales para tratar este tema: El *Journal of Experimental Social Psychology* sobre "Unconscious Processes in Stereotyping and Prejudice" (Banaji, 1997), *Cognition and Emotion* sobre "Automatic Affective Processing" (De Houwer y Hermans, 2001), *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie* sobre "Attitude Measurement Using the Implicit Association Test (IAT)" (Plessner y Banse, 2001), y el *Journal of Personality and Social Psychology* sobre "Implicit Prejudice and Stereotyping: How Automatic Are They?" (Devine, 2001).

A continuación aparece una tabla en la que se resumen las principales medidas de estereotipo y prejuicio explícitas e implícitas (Brauer, Wasel y Niedenthal, 2000):

MEDIDAS EXPLÍCITAS	MEDIDAS IMPLÍCITAS
Escala del Racismo Moderno (McConahay, Hardee y Batts, 1981)	Tarea de inclusión categorial (Dovidio, Evans y Tyler, 1986)
Escala pro-negros/Escala anti-negros (Katz y Hass, 1988)	Tarea de aplicación automática (Devine, 1989b; Lepore y Brown, 1997)
Escala de actitudes hacia los negros (Brigham, 1993)	Tarea de efecto <i>stroop</i> (Locke, MacLeod y Walker, 1994)
Escala de prejuicio sutil (Pettigrew y Meertens, 1995)	Tarea de evaluación de adjetivos (Fazio, Jackson, Dunton y Williams, 1995)
Escala de sexismo moderno (Swim, Aikin, Hall y Hunter, 1995)	Tarea de decisión léxica (Wittenbrink, Judd y Park, 1997)
Inventario de sexismo ambivalente (Glick et al., 1996)	Tarea de categorización de adjetivos (Dovidio, Kawakami, Johnson, Johnson y Howard, 1997)
	Tarea de pronunciación de palabras (Kawakami, Dion y Dovidio, 1998)
	Test de asociación implícita (Greenwald et al., 1998)

Tabla 1. Resumen de las principales medidas de estereotipo y prejuicio explícitas e implícitas.

Por otra parte, Maass, Castelli y Arcuri (2000), proponen un continuo de medidas en función del potencial de inhibición que tienen por parte del individuo. En un polo del continuo sitúan las medidas de fácil inhibición del estereotipo y el

prejuicio (medidas explícitas), medidas como las “escalas del viejo racismo” o las de “discriminación abierta”. En el otro polo del continuo sitúa las medidas de difícil inhibición (medidas implícitas), como las “reacciones fisiológicas” y las de “latencia de respuesta”. De uno a otro polo se sitúan medidas intermedias en cuanto a posibilidad de inhibir el estereotipo, como las de “contacto ocular” o “distancia al escoger un asiento”.

Una pregunta clave que se hace necesaria ante este panorama es: ¿Realmente las medidas de prejuicio y estereotipos explícitas e implícitas miden el mismo constructo subyacente? ¿Pueden utilizarse indiferentemente las medidas implícitas y explícitas o miden aspectos diferentes del estereotipo y del prejuicio?.

Algunos autores defienden la idea de que estas medidas implícitas y explícitas están midiendo precisamente el mismo constructo ya que el prejuicio que era inicialmente consciente ha llegado a convertirse en automático, la diferencia es que las medidas implícitas son capaces de medir la internalización del prejuicio que es posible ocultar en las medidas explícitas. Si esto fuese así se debería encontrar correlación estadística entre los resultados de ambas medidas.

Una aproximación alternativa es que las medidas implícitas y explícitas de prejuicio miden cosas muy diferentes y por tanto ambas medidas no deben estar correlacionadas estadísticamente (Dovidio et al., 1997). En esta línea situaríamos los trabajos de Devine y su modelo de disociación según el cual (como hemos mencionado anteriormente) los individuos son expuestos a estereotipos y prejuicios culturales

desde edades muy tempranas y éstos llegan a ser interiorizados de tal modo que se activan automáticamente con la mera exposición a un miembro de uno de esos grupos. Pero distingue entre estos prejuicios culturales que son internalizados y automatizados y las creencias personales que son elaboradas conscientemente.

Otros trabajos, como los de Brauer et al. (2000), concluyen que el prejuicio es un constructo multidimensional y que las medidas implícitas y explícitas miden componentes diferentes del mismo, pero añaden la consideración de otros dos componentes distintos dentro de las propias medidas implícitas de estereotipos: unas miden más apropiadamente la activación de dicho estereotipo y otras su aplicación.

En esa línea, Maass et al. (2000) señalan que las medidas de prejuicio pueden diferir en el objetivo concreto de medición, de tal manera que, puede medir distintos aspectos del mismo constructo:

- aspectos cognitivos versus aspectos afectivos
- creencias estereotípicas versus valencia del estereotipo
- accesibilidad versus aplicación del estereotipo

De este modo, se debería cuidar la elección que de estas medidas se hace para su posterior utilización en los estudios de investigación debiendo tener en cuenta una serie de características y condiciones determinadas (objetivos del estudio, características de las pruebas, etc...) a la hora de utilizarlas como técnicas de recogida de datos para un estudio concreto.

Como acabamos de indicar, una pregunta que ha despertado un crecientemente interés entre los investigadores es: ¿qué relación cabe esperar entre las medidas explícitas e implícitas de los estereotipos?. Si miden el mismo constructo debiéramos esperar altas correlaciones entre ambas; si por el contrario midieran aspectos diferentes, esperaríamos correlaciones moderadas o bajas.

Gilbert et al., (1991) ya consideraban la posibilidad de que las medidas explícitas e implícitas no correlacionasen, ya que distinguen entre activación y aplicación del estereotipo y cada una de estas medidas iría encaminada a cada uno de esos procesos. En esta línea, Dovidio et al., (1997) realizaron tres experimentos en los que analizaron la relación existente entre medidas implícitas y explícitas con respecto a las actitudes de los blancos hacia los negros encontrando correlaciones débiles entre ambos tipos de medida.

Por otro lado, existen estudios que obtienen resultados opuestos, por ejemplo, Wittenbrink et al. (1997) encontraron una alta correlación entre las medidas implícitas y explícitas con respecto al prejuicio racial. También sugieren estos autores que las respuestas automáticas no son tan invariantes como se ha propuesto, sino que puede depender del tipo de juicios (evaluativo versus conceptual) que se proponga en la tarea (Wittenbrink, Judd y Park, 2001a). En este sentido, Blair (2002) también sugiere que los estereotipos y prejuicios automáticos son maleables y pueden estar influidos por factores tales como las motivaciones individuales y sociales, las estrategias específicas que utilicen los individuos, el foco de su atención y la configuración de los estímulos.

Maass et al. (2000) defienden la idea de que ambos tipos de medida correlacionaran o no en función de diversos factores, de tal manera que:

- a) cuanto más distantes se encuentren las medidas en el continuo (explícitas-implícitas), correlaciones más bajas encontraremos y cuanto más cercanas estén más altas serán;
- b) cuanto más fuerte sea la norma social que defiende los valores igualitarios y de justicia entre los diferentes grupos, más bajas serán las correlaciones;
- c) cuanto más motivados estén los individuos para suprimir los estereotipos o aparecer como no prejuiciosos, más bajas serán las correlaciones encontradas entre las medidas explícitas y explícitas de estereotipo.

En relación con el apartado "b" anterior, Franco y Mass (1999) encuentran que la correlación entre medidas implícitas y explícitas de prejuicio depende de la protección normativa que exista en la sociedad contra la discriminación hacia determinados grupos. Más concretamente, encuentran que las medidas correlacionaban cuando se trataba de grupos no protegidos normativamente contra la discriminación (fundamentalistas islámicos) pero que no correlacionaban cuando se trataba de grupos protegidos socialmente como los judíos.

Dovidio et al., (1997), en un estudio en el que examinan la asociación entre las actitudes raciales explícitas e implícitas y las impresiones y las conductas en las interacciones interraciales, concluyen que las medidas explícitas predicen

mejor las conductas verbales y que las medidas de latencia de respuesta son más potentes para predecir los comportamientos no verbales.

Actualmente, todavía hay controversia en cuanto a la correlación o posible relación existente entre las medidas implícitas y explícitas de estereotipo y las implicaciones de la utilización de cada una de ellas. Parece necesario pues el diseño de nuevas investigaciones que arrojen luz sobre este tema (Devine, 2001).

2.1.1. El Test de Asociación Implícita (IAT- The Implicit Association Test).

Uno de los objetivos principales de nuestro trabajo es el interés por el componente automático o implícito de los estereotipos, por ello para nuestra investigación hemos escogido fundamentalmente una medida implícita, concretamente el "Implicit Association Test" (IAT) desarrollado por Greenwald et al., (1998).

La característica fundamental de esta medida es su idoneidad para medir con gran precisión la automaticidad del procesamiento de la información y por tanto los procesos automáticos implicados en el proceso de estereotipia social. Además, el IAT puede resistir el enmascaramiento o distorsión de las respuestas debidas a las estrategias que utilizan las personas en los autoinformes, es decir, este método de asociación implícita puede revelar creencias y actitudes de forma automática que incluso las personas preferirían no expresar abiertamente y de hecho no lo harían con la utilización

de cualquiera de las otras medidas explícitas (Greenwald et al., 1998).

Más concretamente, el IAT busca medir las creencias y actitudes implícitas de las personas a través de la evaluación automática que subyace a este proceso, por tanto, podemos decir que el IAT es similar al procedimiento de “priming cognitivo” que mide actitud o afecto automático (Greenwald et al., 1998).

Desde que apareció este instrumento, ha sido utilizado ampliamente en numerosas investigaciones y con muy diversos grupos sociales, por ejemplo:

- miembros de grupos con hábitos de vida determinados: bebedores crónicos y ocasionales (Wiers, Woerden, Smulders y Jong, 2002); fumadores y vegetarianos (Swanson, Rudman y Greenwald, 2001).
- Miembros de grupos sociales definidos: estereotipos de género (Rudman, Greenwald y McGhee, 2001), estereotipo y prejuicio racial (norteamericanos blancos/afroamericanos) (McConnell y Leibold, 2001; Greenwald et al., 1998), heterosexuales y homosexuales (Banse, Seise y Zerbes, 2001), japoneses y coreanos (Greenwald et al., 1998), asiáticos y turcos (Gawronski, 2002), judíos y cristianos, jóvenes y mayores, americanos y soviéticos (Rudman, Greenwald, Mellot y Schwartz, 1999). Paladino et al., (2002) utilizaron el IAT para analizar cómo los sentimientos -considerados como algo específicamente humano- y las emociones –

consideradas no exclusivamente humanas- son diferencialmente asociadas al endogrupo y al exogrupo; en una serie de cuatro estudios comprobaron que el endogrupo (por ejemplo, participantes españoles) estaba más asociado con los sentimientos mientras que el exogrupo (norteafricanos) lo estaba con las emociones, tanto si las valencias de emociones y sentimientos eran positivos como si eran negativos.

- Con ciertas características o rasgos de personalidad: el autoconcepto y el rasgo de timidez (Asendorpf, Banse y Mücke, 2002), la autoestima y el autoconcepto (Greenwald y Farnham, 2000), actitudes hacia la edad, identidad de edad y autoestima de jóvenes, mayores y personas de mediana edad (Hummert, Garstka, O'Brien, Greenwald y Mellott, 2002).
- Con otros diversos conceptos: como por ejemplo, el miedo a las serpientes y el miedo a las arañas (Teachman, Gregg y Woody, 2001); con flores e insectos (Greenwald et al., 1998; Hummert et al., 2002); con procesos de aprendizaje como el condicionamiento clásico (Mitchell, Anderson y Lovibond, 2003; Fazio, 2001).

Sin embargo, no hay estudios en los que se haya intentado analizar el procesamiento automático de la estereotipia del "poder" con el IAT. Pues bien, ese es uno de los objetivos principales de nuestro trabajo.

En cuanto a la validez predictiva del IAT aún hay controversia. Algunos estudios encuentran que el IAT no predice determinados comportamientos y por el contrario, otros estudios concluyen que el IAT es una medida con una apropiada capacidad predictiva. En lo que sí parece haber consenso es en la necesidad de más investigación en este sentido y en la sugerencia de que la capacidad predictiva del IAT en cuanto a dar juicios y a la realización de determinadas conductas puede verse moderada por factores motivacionales y que por tanto, el IAT será una medida con capacidad predictiva superior a otras medidas en función de la naturaleza de los juicios o conductas que se pretendan predecir (Fazio et al., 2003).

La medida principal de nuestro estudio ha sido el IAT y en el esquema 4 se describe la secuencia de las tareas que constituyen la medida del IAT. Para hacer más práctica la exposición se han utilizado estímulos utilizados en los estudios que se incluyen en esta tesis.

El programa comienza con una serie de pantallas iniciales de instrucciones que el mismo participante va pasando de una en una pulsando la barra espaciadora; a continuación aparece un tutorial de práctica que le permite familiarizarse con la mecánica de respuesta a la tarea propuesta; y finalmente comienza la tarea propiamente dicha. Al principio, aparecen en el monitor dos categorías (“poderosos y no poderosos”) situadas cada una de ellas en un lateral del monitor (izquierda y derecha) y van apareciendo en el centro de la pantalla las palabras-estímulo que el participante tiene que categorizar de modo que cada ensayo comienza con una simple tarea de discriminación entre palabras-estímulo que corresponden o bien a la categoría

de “poderosos” o bien a la categoría de “no poderosos”¹, esta asignación de palabras a la categoría que pertenezca se realiza pulsando con la mano izquierda la letra “a” (para asignar la palabra-estímulo a la categoría que aparece a la izquierda de la pantalla) o pulsando el número cinco (5) del teclado numérico con la mano derecha (para asignar la palabra-estímulo a la categoría que aparece a la derecha de la pantalla).

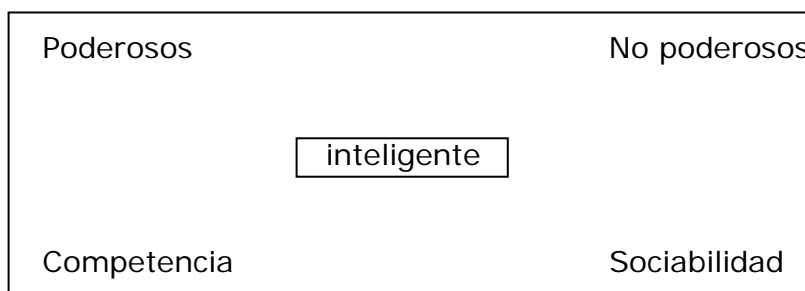
El segundo paso es la introducción de las dimensiones atributivas (“competencia” y “sociabilidad”) que irán asociadas posteriormente a las categorías anteriores. En esta fase aparecen ensayos en los que la tarea de discriminación es con respecto a adjetivos que pertenecen a estas dos dimensiones atributivas². El participante debe realizar la asignación de palabras-estímulo siguiendo el mismo patrón que ya utilizó en la primera fase.

Después de esta introducción de la tarea de discriminación y de las diferentes categorías y dimensiones atributivas a utilizar, ambos pares de categorías son superpuestas en una misma tarea (sería el tercer paso), es decir, en esta secuencia las palabras-estímulo pueden ser tanto sustantivos asociados a los “poderosos” o a los “no poderosos” como adjetivos pertenecientes a la categoría de “competencia” o a la de “sociabilidad” y tanto las categorías como las

¹ Los sustantivos habían sido asignados a ambas categorías en función de los resultados de un estudio piloto realizado.

² Del mismo modo, estos adjetivos fueron asignados a “competencia” y a “sociabilidad” positivas o negativas en función del análisis y resultados obtenidos en el estudio piloto realizado.

dimensiones atributivas aparecen en los laterales de la pantalla. A continuación aparece un ejemplo de esta conjugación:



En un cuarto paso, los participantes tienen la oportunidad de aprender la asignación de respuestas a la tarea de discriminación de "competencia" y "sociabilidad" de forma inversa, esto es, cambiando el lugar de aparición de las categorías, por tanto, la categoría que apareció en la secuencia dos a la izquierda, pasará en esta secuencia a estar situada a la derecha e igualmente ocurre con la que aparecía a la derecha en la secuencia tres, ahora en la secuencia cuatro pasa a estar situada al lado izquierdo de la pantalla del ordenador con el consecuente cambio que ello supone para responder pulsando las teclas asignadas.

Finalmente, en la quinta secuencia se combina de nuevo, en la tarea de discriminación, ambos pares de categorías (sin cambiar la asignación de teclas de respuesta), de este modo las categorías de "poderosos" y "no poderosos" quedan asociadas diferencialmente con las dimensiones atributivas de "sociabilidad" y "competencia". Por tanto, los participantes deberían encontrar una de las tareas combinadas (secuencia 3) considerablemente más sencilla que la otra (secuencia 5).

Pues bien, precisamente la medida de esa diferencia de dificultad entre uno y otro bloque o secuencia nos proporciona la medida de la diferencia actitudinal implícita entre las categorías objeto (Greenwald et al., 1998; Rudman et al., 1999; y Greenwald et al., 2000), lo que llamaremos el “Efecto IAT”.

Esquema 4. Descripción esquemática e ilustración del Test de Asociación Implícita (IAT).

SECUENCIA	1	2	3	4	5
DESCRIP. DE LA TAREA	Discriminac. Inicial	Discriminac. atributos	Tarea combinada inicial	Discrimina. atributos inversa	Tarea combinada inversa
INSTRUCC. DE LA TAREA	* Poderosos No poder. *	*Competen Sociabilid *	* Poderosos *Competen No poder. * Sociabilid *	Competencia* *Sociabilidad	* Poderosos * Sociabilid No poder. * Competen*
MUESTRA DE ESTÍMULOS	Esclavo* *Rey *Juez Súbdito* Empleado*	*Eficaz *Constante Simpático* Generoso* Alegre*	Criado* *Inteligente comprensivo* *Rector *Práctico	Culto* Seguro* *Sensible Exigente* *Cariñoso	*Emperador Racional* *Solidario Vasallo* Puntual*

La posición del asterisco indica la posición de la tecla a la que se debe pulsar.

El procedimiento del IAT en este estudio, por tanto, implica una serie de cinco tareas de discriminación (columnas numeradas). En la tarea se utilizan un par de categorías objeto (“poderosos” y “no poderosos”) y un par de dimensiones

atributivas (“competencia” y “sociabilidad”). Las categorías de cada una de estas tareas de discriminación son asignadas a teclas de respuesta a la izquierda o a la derecha, indicadas con los asteriscos (es decir, señalan la categoría o lugar de la categoría a la que corresponde el sustantivo o el adjetivo). Ambos pares de categorías son combinadas en la tercera secuencia y luego recombinadas a la inversa en la quinta secuencia, después de haber reasignado las teclas de respuesta y las posiciones de las dimensiones atributivas para la tarea de discriminación en el cuarto paso. En la figura se aprecia el uso de algunos estímulos para las tareas específicas correspondientes a cada una de las secuencias del estudio con las respuestas correctas indicadas mediante los asteriscos en la cuarta fila del cuadro.

De esta forma, entendemos que los bloques o secuencias principales son el tres y el cinco (que consta, cada uno de ellos, de 40 ensayos reales y 10 de práctica). En nuestro estudio, el bloque tres va a ser lo que vamos a llamar “bloque congruente con el estereotipo” ya que los participantes deben asociar a cada tecla de respuesta un par de categorías que son compatibles o congruentes con el estereotipo (poderosos-competencia; no poderosos-sociabilidad). Por otro lado, el bloque cinco lo vamos a denominar “bloque incongruente con el estereotipo” puesto que la asociación de categorías que los participantes hacen en este bloque es incompatible o incongruente con el estereotipo (poderosos-sociabilidad; no poderosos-competencia). La valencia de los adjetivos pertenecientes a las categorías de “competencia” y “sociabilidad” en estos bloques es positiva, si la valencia de los

adjetivos que aparecen como palabras-estímulo fuesen negativas, entonces el bloque tres sería el "incongruente" y el cinco el "congruente" con el estereotipo.

El estudio clásico del IAT es el publicado por Greenwald, et al. (1998) en el que mide la actitud implícita hacia las flores y los insectos mediante su evaluación automática subyacente. De esta manera, utilizan como categorías "flores" (con palabras como "clavel", "violeta", "tulipán", etc.) e "insectos" (con palabras como "hormiga", "araña", "mosquito", etc.) y como dimensiones atributivas "agradable" (con palabras como "libertad", "salud", "amor", etc.) y "desagradable" (con palabras como "abuso", "asesinato", "tragedia", etc.). Siguiendo la secuencia anteriormente citada, se esperaba que los participantes fuesen más rápidos al responder a las combinaciones congruentes (cuando se tenía que responder con la misma tecla a palabras pertenecientes a la categoría "flores" y a la dimensión atributiva "agradable") que a las incongruentes (cuando se respondía con la misma tecla a "insectos" y "agradable"). Además de esta medida implícita, se incluían algunas medidas explícitas como por ejemplo un termómetro de sentimientos (donde cero correspondía a frío o desfavorable, cincuenta a neutro y 100 a cálido o favorable) y una escala de diferencial semántico compuesta de cinco ítems para cada una de las categorías utilizadas (bonito-feo, bueno-malo...) en una escala de 7 puntos (-3 a 3). Las respuestas de 32 participantes arrojaron resultados que confirmaron la hipótesis planteada; los participantes fueron más rápidos respondiendo a las combinaciones de "flores-agradable" e "insectos-desagradable" ($M = 690$ ms.) que a las inversas "insectos-agradable" y "flores-

desagradable" ($M = 850$ ms.), indicando que poseían actitudes más positivas hacia las flores que hacia los insectos. El análisis de correlación de las medidas explícitas con la implícita reveló bajas correlaciones entre ambos tipos de medida, por ejemplo, la correlación con el termómetro de sentimientos fue de $r = ,13$ y con el diferencial semántico de $r = ,12$.

Numerosos trabajos han señalado la idoneidad del IAT como instrumento de medida y han subrayado sus adecuadas propiedades psicométricas. Sin embargo, otros estudios cuestionan la idea subyacente al IAT y dudan de la pureza de los resultados, sospechando que pueda haber otros factores que contaminan los efectos encontrados, no debiéndose únicamente a la asociación implícita. Algunas críticas han sido, por ejemplo, la familiaridad de las palabras, esto es, los individuos pulsan más rápidamente cuando aparecen palabras con las que están más familiarizados y no porque respondan a una asociación más fuerte entre conceptos existentes en su esquema cognitivo. A este respecto, Rudman et al., (1999) muestran en tres estudios diferentes que el IAT es independiente de la familiaridad con los estímulos presentados y apoyan la validez de constructo y la generalización del IAT como medida en la investigación del estereotipo y del prejuicio implícito. Más recientemente, Ottaway, Hayden y Oakes (2001) han confirmado la validez del IAT como medida implícita e indican que, si bien es cierto que la familiaridad de los estímulos puede influir en los efectos del IAT, la utilización de estímulos de baja familiaridad no elimina la sensibilidad del instrumento, esto es, la familiaridad de los estímulos y su frecuencia de utilización no son suficientes para dar cuenta de los efectos encontrados en el IAT; por tanto, la

familiaridad de estímulos puede ser, como mucho, una variable moderadora. Del mismo modo, Dasgupta, McGhee, Greenwald y Banaji (2000) encontraron que el IAT tiene los mismos efectos aún cuando las diferencias en familiaridad de los estímulos fueron estadísticamente controladas y cuando las imágenes utilizadas como estímulos fueron igualmente familiares para ambos grupos de participantes, norteamericanos blancos y afroamericanos.

Por otra parte, Kawakami y Dovidio (2001) han encontrado evidencia de la fiabilidad test-retest para las medidas implícitas de estereotipos, con niveles muy semejantes ya se trate de medidas tomadas en un lapsus de una hora o de tres semanas.

Banse et al., (2001) realizaron dos experimentos con participantes homosexuales (25 hombres y 25 mujeres) y heterosexuales (26 hombres y 25 mujeres) y encontraron evidencia de la validez discriminante del IAT (considerando la orientación sexual de los participantes como un criterio de validación externa, el IAT discriminó igual de bien entre homosexuales y heterosexuales que las escalas explícitas, encontrándose que los homosexuales mostraban actitudes más positivas hacia el grupo de homosexuales que las que mostraba el grupo de heterosexuales); también subrayan estos autores la validez convergente del IAT (realizada con una variación del IAT adaptada para el género); además de una satisfactoria consistencia interna (α de Cronbach = ,80) basada en los bloques de tarea combinada del IAT (bloque tercero y quinto).

Por su parte, Gawronski (2002), también ha confirmado con sus estudios la validez convergente del IAT. Utiliza dos

variedades de IAT con participantes alemanes; en una los grupos utilizados son los "alemanes" y los "turcos" encontrando que las puntuaciones individuales de los participantes en el estudio estaban significativamente relacionadas con una versión hacia los turcos de la "escala de prejuicio manifiesto" de Pettigrew et al., (1995). En el otro IAT los grupos utilizados fueron los "alemanes" y los "asiáticos" encontrando también que las puntuaciones de los participantes correlacionaban significativamente con una versión hacia los asiáticos de la "escala de prejuicio manifiesto" de Pettigrew et al. (1995). Además, Gawronski concluye que su estudio revela la validez discriminante del IAT al no encontrar correlaciones significativas entre las puntuaciones individuales en el IAT turco y la versión de la escala de prejuicio manifiesto hacia los asiáticos; del mismo modo, encuentra como otra evidencia la falta de correlación entre el IAT asiático y la versión de la escala de prejuicio manifiesto hacia los turcos.

En esta misma línea, Cunningham, Kristopher y Banaji (2001) revelan con sus estudios que el IAT tiene una consistencia inter-ítem apropiada ($\alpha = ,78$); que el índice de estabilidad de la medida (se recogieron datos en cuatro ocasiones distintas) es significativo ($,68$); y que la validez convergente del IAT es buena, mostrando una media de correlación con otras medidas de $,63$. Esas otras medidas fueron:

- la "*Escala de Racismo Moderno*" de McConahay (1986) (como medida explícita, cuya media de correlación con el resto de medidas fue significativa: $r = ,35$),

- el "*Response-window evaluative priming*" (en la que los participantes debían responder a palabras con significados evaluativamente positivos y evaluativamente negativos presionando una tecla; inmediatamente antes de la aparición de estas palabras una cara blanca o una cara negra aparecía durante 200 ms. seguida de una pantalla blanca durante 100 ms; posteriormente los participantes tienen de 200 a 600 ms. para responder después de que la palabra ha aparecido) y,
- el "*Response-window IAT*" (como medidas implícitas). Esta última medida era idéntica al IAT excepto en que se les pedía a los participantes que respondieran en una ventana en un intervalo de tiempo de 225 a 675 ms. tras la aparición de la palabra-estímulo.

A continuación aparece una tabla descriptiva indicando los resultados concretos de los análisis realizados con estas medidas.

	IAT	Response-window evaluative priming	Response-window IAT
CONSISTENCIA INTERÍTEM	,78	,64	,63
ESTABILIDAD	,68	,83	,60

Tabla 2. Resultados obtenidos en los análisis realizados con las medidas implícitas utilizadas por Cunningham, Kristopher y Banaji (2001).

Otro aspecto de controversia con respecto al IAT es su sensibilidad a los efectos del contexto. De todos es sabido que las medidas explícitas pueden ser fácilmente influenciadas por la situación contextual en la que se presenta o tras la que se presenta pero ¿qué ocurre con las medidas implícitas?. Algunas investigaciones recientes han mostrado que las medidas implícitas pueden ser sensibles al contexto (Blair, 2002); por ejemplo, Wittenbrink, Judd y Park (2001b) utilizan un procedimiento de *priming* en el que muestran caras blancas y negras en dos contextos diferentes (dentro de una iglesia versus en la esquina de una calle) y encuentran que la respuesta dada a las caras negras se activaba automáticamente con menor negatividad cuando ésta era presentada en el interior de la iglesia que cuando se presentaba en la esquina de la calle.

En lo que respecta concretamente a la medida del IAT se han encontrado resultados curiosos. Por ejemplo, Dasgupta y Greenwald (2001) realizan dos experimentos en los que exponen a los participantes a fotografías de personas admiradas y no admiradas (blancos y negros; jóvenes y ancianos) para comprobar si se reduce la preferencia automática de los blancos sobre los negros americanos (experimento 1) y de las personas más jóvenes sobre los más mayores (experimento 2).

A continuación aparecen unas tablas en las que se puede observar algunos de los estímulos utilizados en estos experimentos.

	Blancos	Negros
Admirados	John F. Kennedy	Martin Luther King
No admirados	Al Capone	O. J. Simpson

Tabla 3. Algunos ejemplares utilizados en el experimento 1 de Dasgupta y Greenwald (2001).

	Jóvenes	Ancianos
Admirados	Jodie Foster	Madre Teresa de Calcuta
No admirados	Louise Woodward (condenada por el asesinato de niños que estaban a su cuidado)	Sam Bowers (dirigente del Ku Klux Klan)

Tabla 4. Algunos ejemplares utilizados en el experimento 2 de Dasgupta y Greenwald (2001).

Los participantes respondieron el IAT inmediatamente después de la exposición a las fotografías y 24 horas después de dicha exposición. Los resultados muestran que la exposición a ejemplares admirados de los grupos (por ejemplo, negros famosos o admirados) disminuye significativamente el efecto IAT tanto inmediatamente después de la exposición como 24 horas más tarde de la misma. Por tanto, podríamos decir que el IAT es sensible a las condiciones contextuales; sin embargo, los autores defienden que esta flexibilidad al contexto es una ventaja y que lo que se demuestra es que la exposición a ejemplares o información contraestereotípica puede ser una

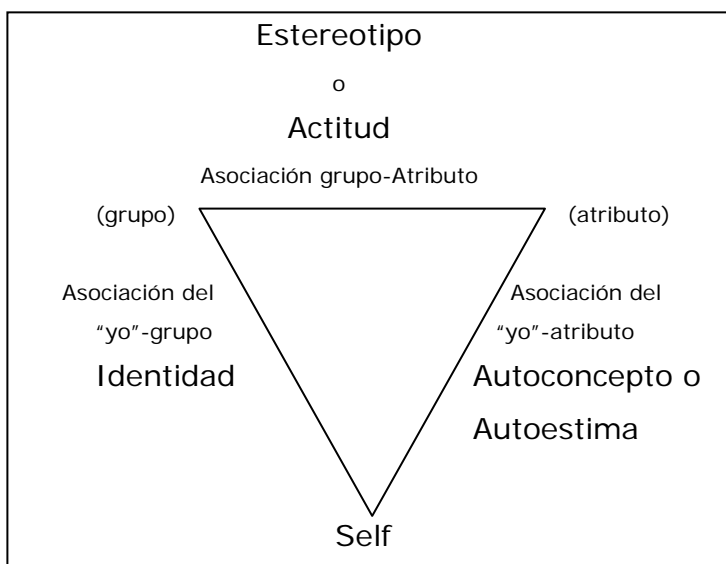
buena estrategia para cambiar el contexto social y reducir la activación automática del prejuicio.

En definitiva, podemos decir que el procedimiento del IAT ha sido ampliamente utilizado en la investigación para medir el componente automático de estereotipos y prejuicio arrojando datos sólidos sobre la viabilidad de su utilización (Asendorpf et al., 2002; Banse et al., 2001; Greenwald et al., 1998; Greenwald et al., 2000; Hummert et al., 2002; McConnell et al., 2001; Rudman et al., 2001; Swanson et al., 2001; Teachman et al., 2001; Wiers et al., 2002) e incluso recientemente Greenwald, et al. (2002) han propuesto una integración teórica a la luz, entre otras, del desarrollo del IAT. Otra de las cuestiones que ha influenciado el surgimiento de esta integración teórica ha sido el reciente desarrollo e interés por la cognición implícita y automática; y las teorías de la consistencia en Psicología Social, concretamente la teoría del equilibrio de Heider (1958). Greenwald et al. (2002) introducen lo que ellos llaman el "Diseño de la identidad equilibrada" como un método para medir las predicciones correlacionales que se derivan de la teoría del equilibrio-congruencia. Esta teoría define cuatro constructos cognitivos asociados: la autoestima, el autoconcepto, los estereotipos y las actitudes. Podemos resumirla con cuatro características fundamentales:

- incluye una tríada de conceptos potencialmente asociados como es el "yo" (self), una categoría social y un atributo;
- la medición de las tres asociaciones que vinculan los pares de conceptos de esa tríada;

- los datos de los individuos de los que se espera que varíen en la fuerza de asociación entre el "yo" y la categoría social y;
- el uso de estadísticos para las predicciones que implica las tres asociaciones simultáneamente.

A continuación aparece un gráfico con el que se puede resumir y aclarar dicha teoría (tomado de Greenwald et al., 2002):



Esquema 5. Simulación gráfica del "Diseño de identidad equilibrada" de Greenwald et al. (2002).

Cada vértice del triángulo representa un concepto de la teoría. Como hemos mencionado, siempre se incluye el "yo" como uno de los conceptos (vértice inferior), un concepto de categoría social (grupo, que por ejemplo puede ser "mujeres") y un atributo. Las tres asociaciones que se miden en el diseño están identificadas en el gráfico como los lados del triángulo que unen los vértices para cada par de conceptos asociados. La asociación "yo"-grupo corresponde a la *identidad*. Las etiquetas

para los otros dos tipos de asociaciones dependen de si el atributo es una valencia o no lo es. De esta forma, si el atributo es valencia, entonces la asociación grupo-atributo es una *actitud* y la asociación "yo"-atributo da lugar a la *autoestima*. Si por el contrario, el atributo no es valencia (por ejemplo, el adjetivo "económico") entonces la asociación grupo-atributo sería un *estereotipo* y la asociación "yo"-atributo sería un aspecto del autoconcepto.

Se puede comprobar que una de las aportaciones fundamentales de esta teoría es su intento de integrar constructos cognitivos (estereotipos y autoconcepto) con constructos más afectivos (actitudes y autoestima).

CAPÍTULO 3.

ESTUDIOS EXPERIMENTALES

INTRODUCCIÓN GENERAL Y OBJETIVOS PRINCIPALES

En este capítulo describiremos los diferentes estudios experimentales que hemos llevado a cabo así como los resultados obtenidos en ellos. Del mismo modo, presentaremos las posibles implicaciones de estos resultados.

El instrumento de medida principal utilizado en todos nuestros estudios es el "Test de Asociación Implícita" (IAT– Implicit Association Test) -cuyo funcionamiento ya se ha explicado anteriormente en el capítulo 2- así como distintas medidas explícitas que se irán exponiendo en los distintos estudios por ser diferentes en cada uno de ellos.

De manera general, podemos decir, que con nuestra investigación pretendemos averiguar si realmente existe un estereotipo claro de las personas que ostentan poder en nuestra sociedad y de las que no lo poseen; y si esto se manifiesta tanto en el nivel implícito como en el explícito. En numerosas situaciones, las interacciones sociales que se llevan a cabo se producen entre personas que se diferencian en cuanto al grado de control que tienen con respecto a los resultados de los demás (profesores/alumnos, empresarios/empleados, en una entrevista de trabajo, etc.) y por tanto el estereotipo que se active puede ser importante a la hora de percibir e interactuar con el otro. Siguiendo a algunos investigadores, trataremos de comprobar si se percibe a los poderosos y no poderosos en dimensiones atributivas importantes como son la dimensión instrumental y la

expresiva y cómo se configura el estereotipo de estos grupos sociales. Otro de nuestros objetivos es comprobar si esta activación automática, medida con el IAT, se produce cuando los estímulos pertenecen a grupos *abstractos* (poderosos/no poderosos) y cuando pertenecen a grupos *reales* (profesores/alumnos).

También se busca explorar el proceso de "activación/aplicación" que se produce con estos grupos sociales ya que Fiske y sus colaboradores concluyeron que los poderosos utilizan estereotipos explícitamente pero que los subordinados no estereotipan sino que utilizan información más individualizada de sus superiores. Nosotros nos preguntamos si el que no apliquen el estereotipo explícitamente implica que tampoco se active en el nivel implícito. ¿Es posible que se active el estereotipo pero que controlen sus respuestas porque les interesa más utilizar información individualizada?

Finalmente, pretendemos observar si el patrón de activación del estereotipo está influido por factores motivacionales e intergrupales como, por ejemplo, la pertenencia a uno de esos grupos implicados.

1. PRIMER EXPERIMENTO

El objetivo principal de la presente investigación fue la medición del componente automático del estereotipo de dos categorías sociales: poderosos y no poderosos (o subordinados), utilizando como técnica de evaluación el IAT. De acuerdo con las investigaciones de Fiske y su equipo, la principal hipótesis de nuestro estudio fue que existe un estereotipo sobre los miembros de grupos poderosos y sobre los miembros de grupos no poderosos. En términos generales se percibirá a los poderosos como poseedores de una competencia positiva pero con falta de habilidades sociales; mientras que se percibirán a los grupos no poderosos con una sociabilidad positiva pero con una competencia negativa.

1.1. Hipótesis

Las hipótesis concretas que se formularon fueron:

1. Los participantes tenderán a asociar más la categoría "poderosos" con los rasgos de competencia positiva que con los de sociabilidad positiva; en consecuencia, cuando se presentan palabras relacionadas con alto poder (e.g., emperador), competencia positiva (e.g., racional) o sociabilidad positiva (e.g., simpático), los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras son congruentes entre sí (poderoso-competencia), que cuando son incongruentes (poderoso-sociabilidad). Por último, de

igual manera, los participantes tenderán a asociar en mayor medida la categoría "no poderoso" con los rasgos de sociabilidad positiva que con los de competencia positiva; en consecuencia, cuando se presentan palabras relacionadas con bajo poder (e.g., súbdito), competencia positiva (e.g., racional) o sociabilidad positiva (e.g., simpático) los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras son congruentes entre sí (no poderoso-sociabilidad), que cuando son incongruentes (no poderoso-competencia).

2. Los participantes tenderán a asociar la categoría "poderosos" con los rasgos de sociabilidad negativa más que con los de competencia negativa; por tanto, cuando se presentan palabras relacionadas con alto poder (e.g., emperador), competencia negativa (e.g., ineficaz) o sociabilidad negativa (e.g., antipático), los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras, son congruentes entre sí (poderoso-sociabilidad negativa), que cuando son incongruentes (poderoso-competencia negativa). Por otra parte, los participantes tenderán a asociar en mayor medida la categoría "no poderoso" con los rasgos de competencia negativa que con los de sociabilidad negativa; de esta manera, cuando se presentan palabras relacionadas con bajo poder (e.g., súbdito), competencia negativa (e.g., ineficaz) o

sociabilidad negativa (e.g., antipático), los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras son congruentes (no poderoso- competencia negativa), que cuando son incongruentes (no poderoso- sociabilidad negativa).

3. Por último, hipotetizamos que la tasa de errores de los participantes (medida en porcentaje) será mayor al responder al bloque de ensayos incongruentes que al bloque de congruentes. Se considera un error cuando una palabra-objetivo se asigna a una categoría o dimensión atributiva errónea. Por ejemplo, si la categoría "poderoso" aparece a la izquierda de la pantalla y la palabra-objetivo es "emperador", el participante comete un error si pulsa la tecla de la derecha.

1.2. Método

1.2.1.Participantes

Participaron en este estudio 102 estudiantes de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Granada, de diversos cursos. La investigación se realizó durante el año 2000. Los participantes fueron 32 hombres y 70 mujeres, todos diestros, que lo hicieron de forma voluntaria y cuyas edades oscilaron entre 18 y 32 años (media: 21,3 y desviación típica: 1,52).

1.2.2. Instrumentos

Se realizó previamente un estudio piloto para el que se confeccionó un cuestionario que contestaron 149 personas (estudiantes de la Facultad de Psicología que cursaban la asignatura "Psicología Social" durante el curso académico 1999/2000), de las cuales 51 fueron varones y 98 mujeres. Ninguna de estas personas participaron posteriormente en el estudio principal.

En primer lugar, dicho cuestionario estuvo destinado a recoger información sobre los posibles sustantivos que, por una parte, fueran sinónimos del término "poderosos" y, por otra, del término "no poderosos". Así, el cuestionario estuvo formado por un conjunto total de 71 sustantivos, posibles sinónimos de los términos poderosos y no poderosos (por ejemplo, amo, autoridad, jefe, asalariado, auxiliar, criado, etc.) que los participantes debían evaluar en una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 indicaba que ese término se encontraba muy asociado al término no poderoso y 7 indicaba que el término se encontraba muy asociado al término poderoso, con el 4 como valor central. Al finalizar el listado de palabras, se incluía un apartado abierto en el que los participantes podían escribir cualquier otro sustantivo que consideraran muy asociado a cualquiera de ambos términos y que no hubiera aparecido previamente en el listado; del mismo modo debían evaluar estos sustantivos de respuesta abierta en una escala idéntica a la que se había mostrado con anterioridad. Previamente a la aparición del listado aparecían instrucciones sobre el procedimiento para responder correctamente al cuestionario y sobre lo que los

participantes debían entender por los términos poderoso y no poderoso.

A continuación, y en el mismo cuestionario, se presentaba otra serie de 138 adjetivos (por ejemplo, aburrido, alegre, agradable, audaz, déspota, egoísta...). Los participantes debían evaluar cada uno de estos adjetivos sobre dos escalas, según pensaran qué grado de asociación tenía cada uno de ellos con las categorías de "Sociabilidad" (definida como cualquier aspecto del individuo relativo a la relación y trato con los demás, sus habilidades sociales y de comunicación) y "Competencia" (definida como cualquier aspecto del individuo relacionado con su capacidad o desempeño profesional o académico), así como la valoración asignada a cada uno de los adjetivos presentados. Así pues, para cada adjetivo los individuos debían responder a dos escalas tipo Likert que oscilaban entre 1 (poco asociado) y 5 (muy asociado) respecto a la Sociabilidad por una parte, y a Competencia por otra, así como a una escala de valoración del adjetivo con tres alternativas: +1 (positivo), -1 (negativo), y 0 (neutral)

Con el objetivo de contrarrestar el posible efecto de orden de las diferentes escalas, fue contrabalanceado el orden de aparición de cada una de ellas. De igual manera, y para evitar los efectos de orden de los adjetivos, también se contrabalanceó su orden.

Tras la recogida de datos, se procedió a su análisis con el objetivo de seleccionar aquellos sustantivos y adjetivos que mostraban mayor asociación con las categorías planteadas y que fueran equivalentes en su valoración positiva o negativa.

Estas palabras fueron las que posteriormente incluiríamos en el estudio final.

Se seleccionaron los 18 sustantivos que mayor asociación mostraron con el término "Poderoso". Estos sustantivos y su grado de asociación fueron los siguientes: *emperador* (6.51), *rey* (6.5), *presidente* (6.35), *gobernante* (6.23), *director* (6.22), *supremo* (6.21), *autoridad* (6.21), *juez* (6.18), *terrateniente* (6.11), *amo* (6.05), *rector* (6.04), *decano* (6.03), *jerarca* (5.97), *directivo* (5.96), *dueño* (5.95), *capitán* (5.94), *cabecilla* (5.89) y *dirigente* (5.86). De la misma forma se seleccionaron los 18 sustantivos más altamente asociados al término "No poderoso". En este caso los índices más bajos indicaron mayor asociación. Los sustantivos, así como su índice de asociación fueron los siguientes: *esclavo* (1.37), *siervo* (1.66), *criado* (1.67), *prisionero* (1.69), *sometido* (1.72), *sirviente* (1.90), *súbdito* (2.06), *subordinado* (2.06), *lacayo* (2.07), *sumiso* (2.12), *pobre* (2.19), *dirigido* (2.19), *vasallo* (2.23), *inferior* (2.29), *mandado* (2.30), *jornalero* (2.50), *gobernado* (2.63) y *empleado* (2.69).

También se seleccionaron un total de 18 adjetivos altamente asociados con competencia: *eficaz* (4.82), *capaz* (4.76), *competitivo* (4.72), *constante* (4.67), *motivado* (4.67), *trabajador* (4.64), *inteligente* (4.61), *exigente* (4.58), *práctico* (4.53), *estudioso* (4.5), *culto* (4.5), *seguro* (4.45), *racional* (4.44), *rápido* (4.3), *puntual* (4.28), *autónomo* (4.27), *reflexivo* (4.26) y *riguroso* (4.25). Otros 15 adjetivos fueron seleccionados como referidos a baja competencia: *materialista* (3.73), *ineficaz* (3.47), *inconstante* (3.38), *incapaz* (3.36), *intransigente* (3.34), *fracasado* (3.32), *desmotivado* (3.3),

corrupto (3.27), *vago* (3.26), *inculto* (3.22), *déspota* (3.18), *perezoso* (3.17), *lento* (3.08), *desordenado* (3.07) y *ladrón* (2.86). Con respecto a los adjetivos altamente asociados con sociabilidad, se seleccionaron otros 18: *amistoso* (4.86), *simpático* (4.78), *amable* (4.76), *agradable* (4.71), *cariñoso* (4.68), *divertido* (4.67), *alegre* (4.65), *comprensivo* (4.63), *gracioso* (4.61), *bondadoso* (4.55), *hospitalario* (4.55), *generoso* (4.5), *honesto* (4.41), *solidario* (4.4), *sensible* (4.38), *chistoso* (4.36), *sencillo* (4.22) y *sentimental* (4.1). Por último se seleccionaron 15 adjetivos referidos a baja sociabilidad: *tímido* (3.44), *cotilla* (3.38), *pesado* (3.35), *indiscreto* (3.35), *antipático* (3.34), *soso* (3.31), *entrometido* (3.3), *intolerante* (3.28), *hostil* (3.24), *insolidario* (3.23), *superficial* (3.22), *incomprensivo* (3.17), *grosero* (3.16), *aburrido* (3.15) y *triste* (3.08).

Una vez seleccionados todos los sustantivos y adjetivos necesarios se procedió a la realización del estudio experimental que constituye este primer trabajo, utilizando para ello una versión en castellano del *Implicit Association Test* (Greenwald et al., 1998), realizada por nosotros para esta investigación.

1.2.3. Procedimiento

Como se ha visto más arriba, el procedimiento experimental implicaba la presentación de cinco conjuntos (bloques) de palabras-objetivo (las seleccionadas en el estudio piloto) que los participantes debían asociar con diferentes categorías (poderoso, no poderoso) y dos dimensiones atributivas (competencia, sociabilidad).

Los participantes fueron citados de forma individual para participar en un estudio relacionado con la asignatura de Psicología Social. La tarea se realizaba en un ordenador. A los participantes individualmente se les instó para que leyeran cuidadosa y detenidamente las instrucciones que iban a ir apareciendo en la pantalla sucesivamente y se les dijo que ellos mismos serían quienes, presionando la tecla "intro", decidirían en qué momento debían aparecer las siguientes pantallas con otras instrucciones.

En primer lugar a los participantes se les presentó un ejemplo práctico para ayudarles a familiarizarse con la metodología. Tras la realización de esta tarea, se les preguntaba si tenían alguna duda acerca del procedimiento y posteriormente la persona encargada se salía de la sala, con el objetivo de que los participantes quedaran solos y en penumbra para focalizar su atención en la pantalla. La tarea experimental consistía en lo siguiente. En los extremos derecho e izquierdo de la pantalla del ordenador aparecían las categorías poderoso, no poderoso, y las dimensiones atributivas competencia y/o sociabilidad (dependiendo su ubicación del bloque, como se explica más adelante y se observa en el cuadro 1). Al mismo tiempo, en el centro de la pantalla se presentaba aleatoriamente cada 150 milisegundos, dentro de un rectángulo blanco, una palabra-objetivo (adjetivos correspondientes a una alta o baja sociabilidad o competencia, y/o sustantivos asociados a las categorías poderosos o no poderosos, procedentes del estudio piloto). La tarea de los participantes era asignar cada palabra-objetivo a una de las categorías y/o dimensiones atributivas de los extremos con ayuda de dos teclas, con la mayor rapidez

posible. Los participantes debían pulsar la letra “a” si la palabra-objetivo pertenecía a la categoría o dimensión atributiva de la izquierda de la pantalla, o bien pulsar el número “5” del teclado numérico si dicha palabra pertenecía a la categoría o dimensión atributiva de la derecha.

El esquema 4 presentado más arriba describe la secuencia de las tareas que constituyen la medida del IAT en una de las condiciones experimentales de este estudio, e ilustra esta secuencia con algunas de las palabras-objetivo utilizadas.

Tal y como aparece en dicha figura, en nuestro experimento (de igual manera que ocurre en todos los estudios que utilizan el IAT) existen 5 etapas. En la primera, la tarea consiste en diferenciar entre palabras que están asociadas a las personas con poder y palabras que lo están a las personas sin poder; esta diferenciación –así como todas las que siguen- se realiza asignando una categoría de respuesta a la mano izquierda (poderosos, en el ejemplo de la figura) y la otra categoría a la derecha (no poderosos, en este ejemplo). La segunda etapa consiste en introducir la dimensión atributiva, también en forma de discriminación entre 2 dimensiones (competencia a la izquierda y sociabilidad a la derecha, en este caso). Tras estas dos tareas de discriminación entre las categorías (poderoso-no poderoso) y entre las dimensiones atributivas (competencia-sociabilidad), las dos tareas se superponen en la tercera etapa, en la cual aparecen aleatoriamente palabras-objetivo relacionadas con las categorías y las dimensiones atributivas en ensayos alternativos. En la cuarta etapa, los participantes aprenden la asignación de una respuesta invertida para la discriminación entre las dimensiones

atributivas. En la etapa 5 y última, se combina la discriminación entre categorías (sin cambiar la asignación de respuesta) con la discriminación entre dimensiones atributivas invertida de la fase 4. Si las categorías están asociadas de forma diferente con la dimensión atributiva, debería ser más fácil para el participante una de las dos tareas combinadas (tercera o quinta; en este caso la tercera).

La posición de las categorías y de las dimensiones atributivas (derecha o izquierda) fue contrabalanceada entre participantes. También fue contrabalanceado el orden de las etapas 1 y 2. En consecuencia, en la etapa número 4, para la mitad de los participantes se invirtió la posición en la pantalla de las dimensiones atributivas con respecto a la de la etapa 2, mientras que para la otra mitad la inversión realizada fue sobre las categorías (poderoso/no poderoso). Asimismo, el orden de aparición de las palabras-objetivo en cada etapa fue aleatorio.

El desarrollo del procedimiento que aparece esquemáticamente en esta figura se realizó de igual forma cuando las palabras-objetivo fueron positivas en competencia o sociabilidad que cuando fueron negativas en competencia o sociabilidad (la variable valencia de la dimensión atributiva - positiva o negativa- fue manipulada entregrupos). Los sustantivos utilizados asociados a poderosos y no poderosos fueron iguales en la condición en la que sólo se utilizaron palabras-objetivo positivas en competencia o sociabilidad que en la que se utilizaron palabras-objetivo negativas en competencia o sociabilidad. Cuando las palabras-objetivo fueron todas positivas en competencia o sociabilidad, la etapa tercera en el cuadro correspondería a la **congruente**, puesto que los

participantes deben responder con la misma tecla por una parte a las palabras incluidas en las categorías poderosos o competencia y por otra a las pertenecientes a las categorías no poderosos o sociabilidad. Y la etapa quinta sería la **incongruente**, puesto que los participantes debían asociar poderosos con sociabilidad y no poderosos con competencia, cuando todas las palabras-objetivo fueron positivas en competencia o sociabilidad. Sin embargo, para aquellos participantes a los que sólo se les presentaron palabras-objetivo negativas en competencia o sociabilidad, la etapa tercera constituyó el bloque incongruente y la quinta el congruente. En cualquier caso, las etapas tercera y quinta fueron las más interesantes para nuestro objetivo, y fueron las que nos permitieron calcular el efecto IAT para cada condición experimental.

Tras la realización de la tarea, los participantes salían en busca de la persona encargada y en ese momento se les explicaba el objetivo e intenciones reales del estudio en el que habían participado.

1.3. Diseño

El diseño de la presente investigación incluye tres variables independientes con dos niveles cada una de ellas:

- Congruencia/incongruencia entre la categoría y la dimensión atributiva que aparecen en el mismo extremo de la pantalla (en las etapas 3 y 5 del procedimiento), manipulada intraparticipantes.

- Orden de aparición de los bloques: congruente-incongruente vs. incongruente-congruente, manipulada entre grupos.
- Valencia de los adjetivos de Competencia y Sociabilidad: positivo/ negativo, manipulada entre grupos.

En consecuencia, cada participante fue asignado aleatoriamente a una de las siguientes condiciones experimentales:

1) El orden de los bloques (tercero y quinto) era congruente-incongruente; además todos los adjetivos empleados en esta condición fueron positivos en competencia o en sociabilidad.

2) El orden de los bloques (tercero y quinto) fue el contrario, esto es incongruente-congruente. Los adjetivos en esta condición fueron también positivos en competencia o sociabilidad.

3) El orden de los bloques fue incongruente-congruente, y los adjetivos fueron todos negativos en competencia o sociabilidad.

4) Finalmente, el orden de los bloques fue congruente-incongruente, y los adjetivos utilizados fueron todos negativos en competencia o sociabilidad.

1.4. Resultados

Como medida dependiente principal de nuestro estudio utilizamos el tiempo de reacción (TR) de los participantes (medido en milisegundos) al dar sus respuestas. Entendemos como TR el tiempo que transcurre entre la presentación del estímulo en el centro de la pantalla del ordenador y la respuesta del participante presionando alguna de las dos teclas dispuestas para ello (la letra "a" o el número "5" del teclado numérico) (como se recordará, a todos los participantes se les dijo que intentaran contestar lo más rápidamente posible). El TR de cada participante en cada estímulo presentado fue recogido en una base de datos a través del propio programa utilizado (Implicit Association Test). Con ayuda de este programa se eliminaron los TR de los dos primeros ensayos de cada bloque con el objetivo de no permitir que se distorsionaran los datos con ensayos iniciales en los que los participantes aún no estuvieran familiarizados con la tarea; del mismo modo fueron reconsiderados todos aquellos ensayos en los que los TR eran inferiores a 300 ms. o superiores a 3000 ms., filtro escogido habitualmente en las investigaciones que utilizan el IAT.

Con objeto de poner a prueba las predicciones ya citadas, se obtuvo una puntuación media por participante en cada uno de los bloques presentados: congruente con el estereotipo de poderosos y no poderosos e incongruente con dichos estereotipos. Estas puntuaciones medias fueron utilizadas posteriormente en el análisis estadístico realizado con el paquete estadístico SPSS 11.0, concretamente se realizó un ANOVA 2 X 2 X 2 (Congruencia de las categorías: congruente vs

incongruente X Orden de las categorías: congruente-incongruente vs incongruente-congruente X Valencia de la dimensión atributiva de los adjetivos: positiva versus negativa), donde el orden de presentación de las categorías y la valencia de la dimensión atributiva de los adjetivos fueron manipuladas entre grupos y la congruencia de las categorías intraparticipantes.

Este ANOVA, tal como esperábamos (hipótesis 1 y 2), mostró un efecto principal del factor Congruencia, $F(1,94) = 71,167$; $p < ,001$. Los participantes emplearon menos tiempo para responder al bloque congruente con el estereotipo de poderosos y de no poderosos que para responder al bloque incongruente con dichos estereotipos ($M_{\text{bloque congruente}} = 913,14$; $M_{\text{bloque incongruente}} = 1165,78$), tanto cuando se trataba de adjetivos positivos ($M = 990,02$ ms. para el bloque congruente, y $M = 1214,04$ ms. para el bloque incongruente), (hipótesis 1), como negativos ($M_{\text{bloque congruente}} = 1226,59$; $M_{\text{bloque incongruente}} = 1309,48$) (hipótesis 2).

El ANOVA también reveló un efecto principal del Nivel de la dimensión atributiva, $F(1,94) = 18,901$; $p < ,001$. Así, en las condiciones en las que se utilizaron adjetivos positivos en competencia o sociabilidad los participantes emplearon menos tiempo para responder a las palabras-objetivo ($M = 1102,03$ ms) que en las condiciones en las que se utilizaron adjetivos negativos en competencia o sociabilidad ($M = 1268,03$ ms).

De igual modo, encontramos un efecto principal del Orden de presentación de los bloques, $F(1,94) = 5,287$; $p < ,05$, esto es, los participantes responden más rápidamente a los estímulos cuando el orden de presentación es congruente-incongruente (M

= 1149,61 ms.) que cuando el orden fue el inverso ($M = 1230,62$ ms.).

Además, resultó significativa una de las interacciones entre las variables consideradas: la interacción Congruencia X Valencia de la dimensión atributiva, $F(1,94) = 15,480$; $p < ,001$. Tal como se puede observar en la figura 1, la diferencia en el tiempo empleado para responder al bloque congruente frente al bloque incongruente es significativa tanto para los adjetivos positivos en competencia y sociabilidad, $F(1,45) = 63,58$; $p < ,001$, como para los negativos de esas mismas dimensiones atributivas, $F(1,51) = 12,41$; $p < ,001$), aunque esta diferencia fue mayor con los positivos que con los negativos.

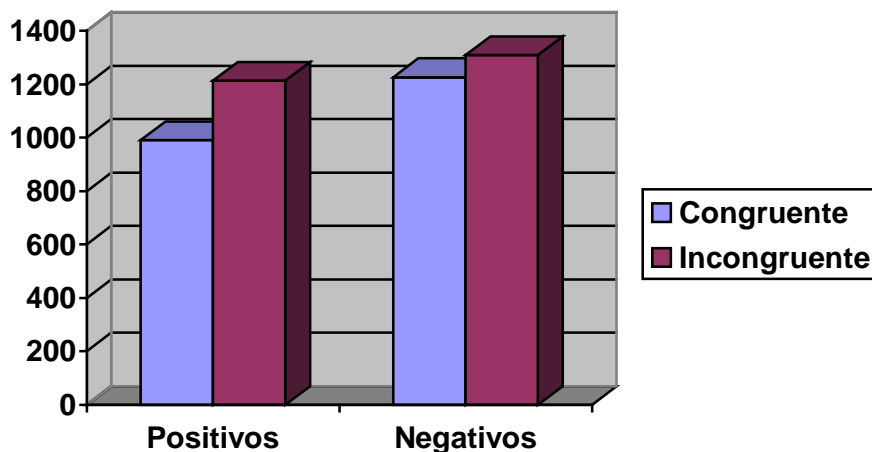


Figura 1. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función de la Congruencia y la Valencia de los adjetivos.

Por último, analizamos los efectos de nuestra manipulación en la otra variable dependiente contemplada en este estudio, la tasa de errores de los participantes expresada en porcentaje. Se realizó un ANOVA mixto, donde se introdujo

como variable dependiente la tasa de errores y como variables independientes el Orden, la Valencia de la dimensión atributiva (manipuladas entre grupos) y la Congruencia (manipulada intraparticipantes). Este ANOVA, mostró los siguientes resultados.

En primer lugar, los participantes cometieron más errores cuando los adjetivos presentados fueron negativos en competencia o sociabilidad (14,65%) que cuando fueron positivos (10,71%), tal como se muestra en el efecto principal de la variable Valencia de la dimensión atributiva, $F(1,94) = 5,77; p < ,05$.

Por otra parte los participantes tendieron a cometer más errores cuando respondieron al bloque incongruente (13,42%) que al congruente (11,64%) con el estereotipo de poderosos y de no poderosos, $F(1,94) = 3,12; p = ,08$ (véase la figura número 2). Este resultado corrobora de nuevo la idea de que para los participantes, los bloques de estímulos congruentes son más accesibles y fáciles de dar respuesta que los bloques incongruentes.

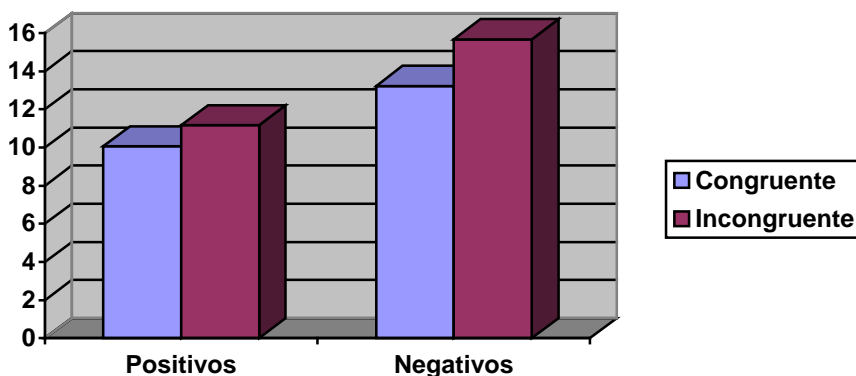


Figura 2. Representación gráfica del porcentaje medio de errores cometidos en función de la Congruencia.

1.5. DISCUSIÓN

Resumiendo nuestros resultados, podemos decir que los participantes en nuestra investigación muestran una percepción estereotípica tanto de las personas poderosas, percibiéndolas como competentes y poco sociables, como de las personas no poderosas, percibidas como sociables pero poco competentes. Este resultado, además, aparece ratificado con dos tipos de medidas diferentes: las diferencias en las latencias de respuesta entre los bloques congruentes frente a los incongruentes, y los errores que los participantes cometen en cada uno de estos bloques.

Es interesante llamar la atención aquí sobre el propio contenido de los estereotipos encontrado. Las dimensiones de competencia y sociabilidad empleadas en la presente investigación tienen un origen ya clásico en la historia de la Psicología Social y han sido las dos dimensiones generales más básicas de clasificación tanto en el plano interpersonal como en el intergrupar (Moya, 1999b). Estas dos dimensiones ya se encontraban presentes en los trabajos pioneros de Solomon Asch (1946), quien comparaba las impresiones que producía una persona descrita como competente, pero a la vez sociable, con una persona competente pero fría. Los resultados de esta investigación muestran que, efectivamente, estas dos dimensiones son importantes en la percepción de los demás, pues modulan las percepciones que se tienen de las personas con poder y sin poder.

La pregunta que entonces podríamos formularnos sería, ¿por qué son estas dos dimensiones importantes a la hora de

percibir a los grupos sociales?. La respuesta es compleja, pero según algunos autores –con los que coincidimos- estas dimensiones dentro del contexto social son tan importantes porque reflejan diferencias en estatus, y nos ayudan a clasificar a los otros como ayudantes o competidores (Glick et al., 1999).

Cuando nos encontramos con otra persona por primera vez, nos resulta muy informativo conocer su estatus relativo con respecto a nosotros, pues de ese conocimiento dependerá en gran medida nuestro comportamiento hacia esa persona: hasta qué punto podemos intimar con ella, cómo de informales podemos ser, en qué medida nuestros resultados dependerán de esa persona, etc. (Goffman, 1956; Henley, 1975). Una de las funciones fundamentales de los estereotipos es precisamente la de permitir conocer rápidamente el estatus de las personas con quienes interactuamos, y así predecir si serán más bien competidores nuestros o no, o si los podemos categorizar como miembros del endogrupo o del exogrupo. Recuérdese que, según la teoría de la Identidad Social, los miembros de exogrupos tienden a ser vistos como rivales y competidores (reales o psicológicos), mientras que existe una tendencia favorecedora y cooperativa hacia los miembros de los endogrupos.

La percepción del estatus de los demás parece guardar una estrecha relación con las dimensiones de competencia y sociabilidad. Así, tradicionalmente los grupos de más alto estatus han sido típicamente percibidos como altos en competencia, mientras que los de más bajo estatus se perciben como incompetentes, idea que fue ya apuntada por Tajfel (1981) cuando afirmaba que los estereotipos sociales quedan

drásticamente influidos por determinadas características estructurales, entre las que destacó el estatus.

Además, lo que en este punto resulta interesante, es que no son solamente los grupos dominantes los que tienen la percepción de que los grupos no poderosos son menos competentes, sino que los mismos individuos pertenecientes a grupos desfavorecidos pueden compartir esta idea (Jost et al., 1994).

La forma de pensar acerca de grupos poderosos y no poderosos, tal como Tajfel ya propuso en su formulación sobre las funciones de los estereotipos, puede cumplir dos objetivos: a) por una parte ayuda a explicar las desigualdades existentes entre los grupos, y en definitiva el orden social existente, (por ejemplo, "los otros no tienen tanto poder como nosotros porque no son tan inteligentes"). Esto en última instancia llevaría de acuerdo a Jost et al., (1994) a la creación de auténticas ideologías compartidas acerca del origen de estas desigualdades; pero por otra parte, b) también pueden servir como una forma de conseguir intereses personales y grupales. Especialmente cuando los grupos dominantes tienen algún tipo de dependencia de los grupos dominados (por ejemplo, en el caso de un/a directivo/a y su secretario/a), los estereotipos llegan a convertirse en prescriptivos, esto es, indicarían lo que ese grupo dominado debería ser, más que meramente lo que es, ya que en estos casos es cuando los individuos más intereses albergan en que el *statu quo* permanezca inalterable (Jackman, 1994). Así, por ejemplo, en el caso del género, la formulación reciente del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996), ha puesto de manifiesto cómo el prejuicio hacia las mujeres no sólo

tiene una cara hostil y negativa (en la que las mujeres son concebidas como inferiores a los hombres, por ejemplo), sino también una cara benevolente, positiva en apariencia, en la que las mujeres son objeto de afecto y protección (aunque sólo cuando ocupan ciertos roles: esposa y madre, fundamentalmente). La hostilidad sola provocaría resentimiento y malestar. En cambio, que el grupo subordinado sea visto de forma positiva (pero recuérdese, sólo en ciertos aspectos), puede convertirse en una especie de trampa que haga que el propio grupo subordinado acepte con gusto su posición. Igual que ocurre en el caso del género, en relación con otros muchos grupos (regionales, nacionales, étnicos, etc.) podría ser de utilidad para el mantenimiento del statu quo el estereotipo "son poco inteligentes y competentes, pero son simpáticos y afectuosos". Este estereotipo favorecería la perpetuación de la situación de dominancia-sumisión no sólo porque supone una visión positiva del grupo subordinado, sino también por el propio contenido del estereotipo: no es muy apropiado ni normativo que quien se supone que es afectuoso, cordial, preocupado por las relaciones, etc., se comporte de manera agresiva, desagradable y antipática. Han sido numerosos los trabajos de investigación que han concluido que grupos concretos con más alto estatus, poder, prestigio, etc., dominantes, en definitiva, son percibidos como más competentes pero menos sociables que los dominados, y éstos como más sociables pero menos competentes. Se ha hipotetizado que era el estatus, poder, dominancia, control, etc. lo que diferenciaba entre estos dos tipos de estereotipos. Sin embargo, creemos que la aportación principal de nuestra investigación consiste en mostrar que este

resultado no se limita a grupos particulares, sino que los trasciende y tiene un carácter general, pues vale en general para cualquier grupo poderoso o subordinado. Además, la otra aportación importante, a nuestro juicio, ha sido mostrar que esta asociación ocurre con gran intensidad en el plano implícito, más allá de la conciencia de la persona.

2. SEGUNDO EXPERIMENTO

Uno de los objetivos principales del presente estudio fue, de igual manera que en el primero, la medición del componente automático del estereotipo de dos categorías sociales: "poderosos" y "no poderosos", utilizando como técnica de evaluación el IAT. Pero en esta ocasión, los grupos sociales que utilizamos como categorías de estímulos eran grupos reales, esto es, grupos de los que socialmente se tiene una imagen concreta porque forman parte *per se* de la estructura social y donde los participantes en el estudio podían identificarse con uno u otro grupo. Los grupos que utilizamos como categorías fueron "profesores" y "alumnos" universitarios.

Pensamos que, siguiendo la definición de "poder" que hemos venido utilizando, los profesores y los alumnos percibirán entre ellos una diferencia clara en cuanto al poder y el control que ostentan los primeros sobre los resultados de los segundos y, por tanto, se activará el estereotipo de los profesores como poseedores de una competencia positiva pero con falta de habilidades sociales; mientras que se percibirá a los alumnos con una sociabilidad positiva pero una competencia negativa; de acuerdo con la idea del mantenimiento del statu quo, pensamos que esto ocurriría por parte de ambos grupos.

Otra cuestión importante dentro de este estudio es que los participantes fueron miembros de ambos grupos, es decir, participaron tanto profesores como alumnos universitarios.

Una cuestión que hemos planteado en la introducción teórica es la distinción entre activación y aplicación de los estereotipos. Sería posible que las personas no aplicaran un determinado estereotipo porque éste no se activa o bien que sí se activa pero que es inhibida su aplicación mediante un proceso más controlado. Esto podría ser especialmente cierto en el caso de las personas que carecen de poder, como han mostrado los estudios de Fiske et al., (1993). Así pues, en este estudio, utilizando tanto medidas implícitas como explícitas de los estereotipos, podremos analizar si hay activación y aplicación de los estereotipos tanto en quienes tienen poder como en quienes carecen de él.

2.1. Hipótesis

Las hipótesis concretas que se formularon fueron:

1. Los participantes tenderán a asociar la categoría "profesorado" con los rasgos de competencia positiva más que con los de sociabilidad positiva, en consecuencia, cuando se presenta una palabra relacionada con el profesorado (e.g., catedrático), competencia positiva (e.g., racional) o sociabilidad positiva (e.g., simpático), los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras, son congruentes entre sí (profesorado-

competencia), que cuando son incongruentes (alumnado-sociabilidad). De igual manera, los participantes tenderán a asociar la categoría "alumnado" con los rasgos de sociabilidad positiva más que con los de competencia positiva; por tanto, cuando se presentan palabras relacionadas con el alumnado (e.g., estudiante), competencia positiva (e.g., inteligente) o sociabilidad positiva (e.g., alegre), los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras son congruentes entre sí (alumnado-sociabilidad), que cuando son incongruentes (alumnado-competencia).

2. Los participantes tenderán a asociar la categoría "profesorado" con los rasgos de sociabilidad negativa más que con los de competencia negativa; en consecuencia, cuando se presenta una palabra relacionada el profesorado (e.g., catedrático), competencia negativa (e.g., ineficaz) o sociabilidad negativa (e.g., antipático), los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras, son congruentes entre sí (profesorado-sociabilidad negativa), que cuando son incongruentes (profesorado-competencia negativa). De igual manera, los participantes tenderán a asociar la categoría "alumnado" con los rasgos de competencia negativa más que con los de sociabilidad negativa; por tanto, cuando se presenta una palabra relacionada

con el alumnado (e.g., estudiante), competencia negativa (e.g., ineficaz) o sociabilidad negativa (e.g., antipático), los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras son congruentes entre sí (alumnado-competencia negativa), que cuando son incongruentes (alumnado-sociabilidad negativa).

3. Del mismo modo, hipotetizamos que la tasa de errores de los participantes (medida en porcentaje) será mayor al responder al bloque de ensayos incongruentes que al bloque de congruentes. Utilizando como error el mismo concepto que se explicó en el estudio primero, esto es, se considera un error cuando una palabra-objetivo se asigna a una categoría o dimensión atributiva errónea
4. Otra de nuestras hipótesis versaba sobre los patrones de activación del estereotipo para los profesores y para los alumnos. Esperamos que, bien por un proceso de favoritismo endogrupal o bien por un proceso de mayor familiaridad con el estereotipo del propio endogrupo, la activación del estereotipo sería más rápida dentro de cada bloque para el par categoría-dimensión que implicara al grupo del participante con valencia positiva de los adjetivos; y la activación del estereotipo sería más rápida dentro de cada bloque para el par categoría-dimensión que implicara al exogrupo cuando la valencia de los adjetivos fuera negativa. Por ejemplo, si un alumno

estuviera respondiendo el IAT con adjetivos positivos y apareciera asociado “alumnado-sociabilidad”, sería más rápido en asignar las palabras-estímulo correspondientes a esta asociación que aquéllas que aparecieran para ser asignadas al par “profesorado-competencia”. Este patrón sería inverso para los participantes profesores.

5. Con respecto a las medidas explícitas, pensamos que también se mostraría el estereotipo de profesores y alumnos según lo hemos descrito en la hipótesis primera.
6. Por último, con respecto a la activación y aplicación del estereotipo, hipotetizamos en la línea de Fiske y sus colaboradores, que los profesores activarían el estereotipo de los alumnos en el nivel implícito y también estereotiparían en el explícito, esto es, habría activación y aplicación. Por el contrario, con los alumnos, hipotetizamos que si bien activarían el estereotipo de los profesores, no lo aplicarían en el nivel explícito.

2.2. Método

2.2.1. Participantes

En este estudio intervinieron 128 participantes, de los cuales 80 fueron alumnos que, o bien, cursaban la Licenciatura de Psicología o bien la Diplomatura de Enfermería de la Universidad de Jaén en el curso 2001/2002. Los 48 participantes restantes fueron profesores pertenecientes al Departamento de

Psicología o al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Participaron 39 hombres (de los que 16 eran alumnos y 23 eran profesores) y 89 mujeres (de las que 64 eran alumnas y 25 eran profesoras). La mayoría de los participantes eran diestros; sólo 3 alumnos y 1 profesor eran zurdos. La participación tanto de alumnos como de profesores fue voluntaria y las edades oscilaron entre 18 y 37 años (media: 21,22 y desviación típica: 3,23) para el grupo de los alumnos y entre 26 y 61 años (media: 35,95 y desviación típica: 8,17) para el grupo de profesores.

2.2.2. Instrumentos

Se realizó previamente un estudio piloto para el que se confeccionó un cuestionario que contestaron 64 personas (entre estudiantes de la licenciatura de Psicología y profesores de la Universidad de Jaén durante el curso 2001/2002), de las cuales 14 fueron varones y 48 mujeres con una media de edad de 20,42 años. Ninguna de estas personas participó posteriormente en el estudio principal.

Dicho cuestionario (ver anexo 2) estuvo destinado a recoger información, por una parte, sobre los posibles sustantivos que estuvieran fuertemente asociados al "profesorado" y, por otra, de aquellos sustantivos que estuvieran fuertemente asociados al "alumnado". Así, el cuestionario estuvo formado por un conjunto total de 62 sustantivos, potencialmente asociados al profesorado y al alumnado (por ejemplo, estudiante, catedrático, apuntes, beca, rector, despacho, etc.) que los participantes debían evaluar en una escala tipo Likert de 7 puntos donde 1 indicaba que ese

término se encontraba muy asociado al colectivo del alumnado y 7 indicaba que el término se encontraba muy asociado al colectivo del profesorado, con el 4 como valor central que indicaría igual asociación al alumnado que al profesorado. Al finalizar el listado de palabras, se incluía un apartado abierto en el que los participantes podían escribir cualquier otro sustantivo que consideraran muy asociado a cualquiera de ambos colectivos y que no hubiera aparecido previamente en el listado; del mismo modo debían evaluar estos sustantivos expresados abiertamente en una escala idéntica a la que se había mostrado con anterioridad. Previamente a la aparición del listado aparecían instrucciones sobre el procedimiento para responder correctamente al cuestionario.

Con el objetivo de contrarrestar el posible efecto de orden de los diferentes sustantivos, fue contrabalanceado el orden de aparición de cada uno de ellos.

Tras la recogida de datos, se procedió a su análisis con el objetivo de seleccionar aquellos sustantivos que mostraran mayor asociación con las categorías planteadas. Estas palabras fueron las que posteriormente incluiríamos en el estudio final.

Se seleccionaron los 10 sustantivos que mayor asociación mostraron con el colectivo del profesorado. Estos sustantivos y su grado de asociación fueron los siguientes: *catedrático* (6.64), *doctor* (6.36), *director* (6.33), *despacho* (6.26), *autoridad* (6.23), *cátedra* (6.18), *decano* (6.15), *rector* (6.10), *educador* (5.87), *enseñante* (5.75). De la misma forma se seleccionaron los 10 sustantivos con más fuerte asociación al colectivo del alumnado. En este caso los índices más bajos indicaron mayor asociación. Los sustantivos, así como su índice de asociación

fueron los siguientes: *escolar* (1.48), *alumno* (1.51), *estudiante* (1.00), *colegial* (1.95), *apuntes* (1.95), *aprendiz* (2.09), *becario* (2.12), *delegado* (2.20), *aspirante* (2.50), *principiante* (2.60).

Una vez seleccionados todos los sustantivos necesarios se procedió a la realización del estudio experimental que constituye este segundo trabajo, utilizando para ello una versión en castellano del Implicit Association Test (Greenwald et al., 1998), realizada, por nosotros, para esta investigación.

Para las dimensiones atributivas seguimos utilizando los mismos adjetivos que ya habíamos utilizado en el primer estudio pero, con la intención de igualarlas en número, utilizamos únicamente las 10 primeras de cada grupo, esto es, las diez primeras que hemos mencionado para la competencia positiva (eficaz, capaz, competitivo, constante, motivado, trabajador, inteligente, exigente, práctico y estudioso), las diez primeras para sociabilidad positiva (amistoso, simpático, amable, agradable, cariñoso, divertido, alegre, comprensivo, gracioso y bondadoso), las diez primeras de competencia negativa (materialista, ineficaz, inconstante, incapaz, intransigente, fracasado, desmotivado, corrupto, vago e inculto) y las diez primeras de sociabilidad negativa (tímido, cotilla, pesado, indiscreto, antipático, soso, entrometido, intolerante, hostil e insolidario).

2.2.3. Procedimiento

Como se ha visto en el primer estudio, el procedimiento experimental implicaba la presentación de cinco conjuntos (bloques) de palabras-objetivo (las seleccionadas en este

estudio piloto) que los participantes debían asociar con diferentes categorías (profesorado, alumnado) y dos dimensiones atributivas (competencia, sociabilidad).

Los participantes fueron citados de forma individual para participar en un estudio que estaba desarrollando el departamento de Psicología de la Universidad de Jaén. La tarea se realizaba en un ordenador. A los participantes individualmente se les instó para que leyeran cuidadosa y detenidamente las instrucciones que iban a ir apareciendo en la pantalla sucesivamente y se les dijo que ellos mismos serían quienes, presionando la tecla "intro", decidirían en qué momento debían aparecer las siguientes pantallas con otras instrucciones. A partir de aquí, el procedimiento con el instrumento de medida del IAT fue exactamente el mismo que en el primer estudio, excepto, claro está, en los estímulos que aparecían en la pantalla. Para recordar dicho procedimiento aparece a continuación un ejemplo de los estímulos que aparecían en la pantalla del monitor.

Bloque congruente.



Bloque incongruente.



El número de ensayos a los que los participantes debían responder era de 40 para cada bloque junto con 10 ensayos previos a cada uno de ellos que eran de práctica. El intervalo ocurrido entre la aparición de las palabras-estímulo era de 150 ms.

El procedimiento constaba de otra parte en la que los participantes debían responder a una prueba de papel y lápiz. Esta prueba consistía en un cuestionario (ver anexo 3) ideado por nosotros en el que se intentaba medir el estereotipo que los participantes en el estudio tenían del colectivo de profesores y del colectivo de alumnos universitarios, de manera explícita. Se trataba de contestar en una escala tipo Likert de 7 puntos (desde 1, muy en desacuerdo a 7, muy de acuerdo) si una serie de adjetivos (4 de competencia positiva, 4 de competencia negativa, 4 de sociabilidad positiva y 4 de sociabilidad negativa) estaban asociados tanto con el colectivo del profesorado como con el colectivo del alumnado. También se les preguntaba (en la misma escala de 7 puntos) acerca de la impresión, positiva o negativa, que tenían de ambos colectivos, su grado de identificación con cada uno de los colectivos y su ideología política en una escala tipo Likert de 10 puntos donde 1 correspondía a muy de derechas y 10 correspondía a muy de

izquierdas. Otra serie de items preguntaban directamente por la percepción de los colectivos de alumnado y profesorado sobre las dimensiones de poder, competencia y sociabilidad.

Con el objetivo de que no se contaminaran los resultados con posibles influencias debidas al orden de participación en dichas tareas, este orden fue contrabalanceado de tal manera que unos participantes respondían primero a las medidas explícitas y después a las implícitas, mientras que otros lo hacían a la inversa.

Tras la realización de la tarea, se les explicaba el objetivo e intenciones reales del estudio en el que habían participado.

2.3. Diseño

El diseño de la presente investigación incluye cuatro variables independientes con dos niveles cada una de ellas:

- Congruencia/incongruencia entre la categoría y la dimensión atributiva que aparecen en el mismo extremo de la pantalla (en las etapas 3 y 5 del procedimiento), manipulada intraparticipantes.
- Orden de aparición de los bloques: congruente-incongruente vs. incongruente-congruente, manipulada entregrupos.
- Valencia de los adjetivos de Competencia y Sociabilidad: positivo/negativo, manipulada entregrupos.
- Tipo de participante: profesor/alumno manipulada por selección.

En consecuencia, cada participante fue asignado aleatoriamente a una de las siguientes condiciones experimentales:

- 1) El orden de los bloques (tercero y quinto) era congruente-incongruente; además todos los adjetivos empleados en esta condición fueron positivos en competencia y en sociabilidad.
- 2) El orden de los bloques (tercero y quinto) fue el contrario del anterior, esto es incongruente-congruente. Los adjetivos en esta condición fueron también positivos en competencia y sociabilidad.
- 3) El orden de los bloques fue incongruente-congruente, y los adjetivos fueron todos negativos en competencia y sociabilidad.
- 4) Finalmente, el orden de los bloques fue congruente-incongruente, y los adjetivos utilizados fueron todos negativos en competencia y sociabilidad.

Además en cada uno de estos bloques, la mitad de los participantes respondían primero al IAT y posteriormente a la medida explícita y la otra mitad respondía en primer lugar a la medida explícita y después a la implícita (IAT).

2.4. Resultados

Como medida dependiente principal de nuestro estudio utilizamos el tiempo de reacción (TR) de los participantes (medido en milisegundos) al dar sus respuestas. Entendemos como TR el tiempo que transcurre entre la presentación del estímulo en el centro de la pantalla del ordenador y la respuesta

del participante presionando alguna de las dos teclas dispuestas para ello (la letra "a" o el número "5" del teclado numérico) (como se recordará, a todos los participantes se les dijo que intentaran contestar lo más rápidamente posible). El TR de cada participante en cada estímulo presentado fue recogido en una base de datos a través del propio programa utilizado (Implicit Association Test). Con ayuda de este programa se eliminaron los TR de los dos primeros ensayos de cada bloque con el objetivo de no permitir que se distorsionaran los datos con ensayos iniciales en los que los participantes aún no estuvieran familiarizados con la tarea; del mismo modo fueron reconsiderados todos aquellos ensayos en los que los TR eran inferiores a 300 ms. o superiores a 3000 ms., filtro escogido habitualmente en las investigaciones que utilizan el IAT.

Con objeto de poner a prueba las predicciones ya citadas, se obtuvo una puntuación media por participante en cada uno de los bloques presentados: congruente con el estereotipo de poderosos y no poderosos e incongruente con dichos estereotipos. Estas puntuaciones medias fueron utilizadas posteriormente en el análisis estadístico realizado con el paquete estadístico SPSS 11.0, concretamente se realizó un ANOVA 2 X 2 X 2 (Congruencia de las categorías: congruente vs incongruente X Orden de las categorías: congruente-incongruente vs incongruente-congruente X Valencia de la dimensión atributiva de los adjetivos: positiva vs negativa), donde el orden de presentación de las categorías y la valencia de la dimensión atributiva de los adjetivos fueron manipuladas entre grupos y la congruencia de las categorías intraparticipantes.

Este ANOVA, tal como esperábamos (hipótesis 1), mostró un efecto principal del factor Congruencia, $F(1,124) = 23,91$; $p < ,000$. Los participantes emplearon menos tiempo para responder al bloque congruente con el estereotipo de profesores y de alumnos que para responder al bloque incongruente con dichos estereotipos ($M_{\text{congruente}} = 1111,41$; $M_{\text{incongruente}} = 1173,23$). Sin embargo, este efecto principal quedó modulado por una interacción con la valencia de los estímulos, $F_{\text{interacción}}(1,124) = 86,97$; $p < ,000$, de manera que sólo ocurría el efecto predicho cuando los estímulos eran positivos ($M_{\text{congruente}} = 971,05$; $M_{\text{incongruente}} = 1163,23$), $F(1,63) = 112,25$; $p < ,000$; cuando eran negativos la tendencia fue opuesta a la anterior ($M_{\text{congruente}} = 1251,77$; $M_{\text{incongruente}} = 1183,22$), $F(1,63) = 12,44$; $p < ,001$). En otro análisis realizamos un ANOVA 2 X 2 (Valencia de la dimensión atributiva de los adjetivos: positiva vs negativa X tipo de participante: profesor vs alumno) donde la valencia estaba manipulada entre grupos y el tipo de participante se hizo por selección. Encontramos que la tendencia observada anteriormente en los adjetivos positivos ocurría tanto entre los participantes alumnos como entre los profesores ($M = 949,05$ ms. para el bloque congruente de alumnos, y $M = 1134,37$ ms. para el bloque incongruente de alumnos; con $F(1,39) = 58,04$; $p < ,000$; $M = 1007,71$ ms. para el bloque congruente de profesores, y $M = 1211,33$ ms. para el bloque incongruente de profesores, $F(1,23) = 57,43$; $p < ,000$) ver figura 3).

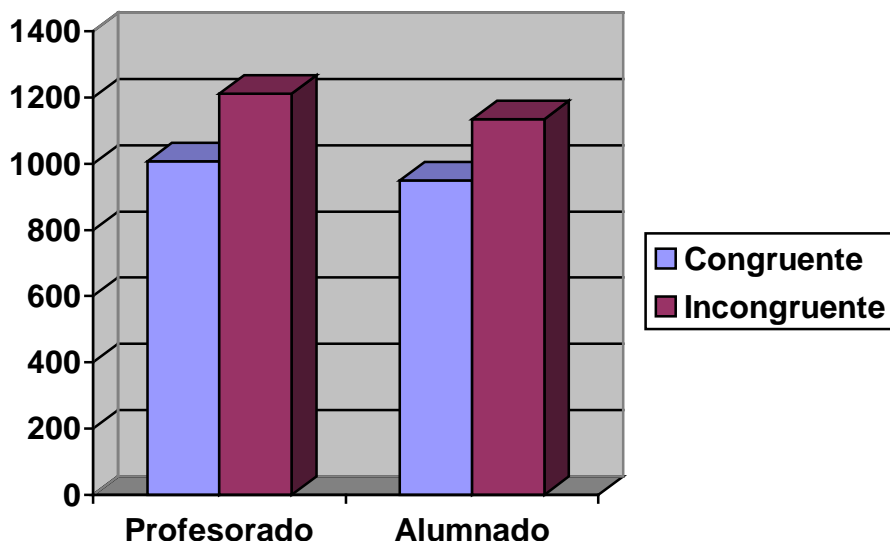


Figura 3. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función del nivel de la Congruencia/Incongruencia de los adjetivos presentados y del tipo de participante (Profesor/Alumno) (Sólo adjetivos positivos).

Con los adjetivos de valencia negativa también hay un efecto principal de la congruencia pero en la dirección opuesta a nuestra predicción (hipótesis 2), es decir, tanto profesores como alumnos tardan más tiempo en responder al bloque que habíamos llamado congruente que al bloque que habíamos llamado incongruente (hipótesis 2): ($M = 1228,37$ ms. para el bloque congruente de alumnos, y $M = 1136,20$ ms. para el bloque incongruente de alumnos, $(1,39) = 14,08$; $p < ,001$; $M = 1290,75$ ms. para el bloque congruente de profesores, y $M = 1261,58$ ms. para el bloque incongruente de profesores, diferencias no significativas) (ver figura 4).

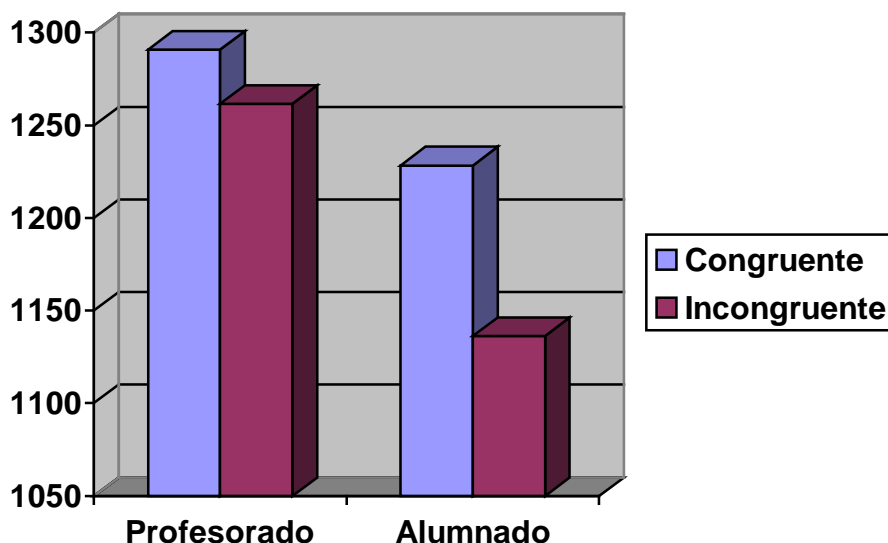


Figura 4. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función del nivel de la Congruencia/Incongruencia de los adjetivos presentados y del tipo de participante (Profesor/Alumno) (Sólo adjetivos negativos).

El ANOVA también reveló un efecto principal de la Valencia de la dimensión atributiva, $F(2,125) = 68,718$; $p < ,000$. Así, en las condiciones en las que se utilizaron adjetivos positivos en competencia o sociabilidad los participantes emplearon menos tiempo para responder a las palabras-objetivo ($M = 1111,40$ ms.) que en las condiciones en las que se utilizaron adjetivos negativos en competencia y sociabilidad ($M = 1173,22$ ms.) (ver figura 5).

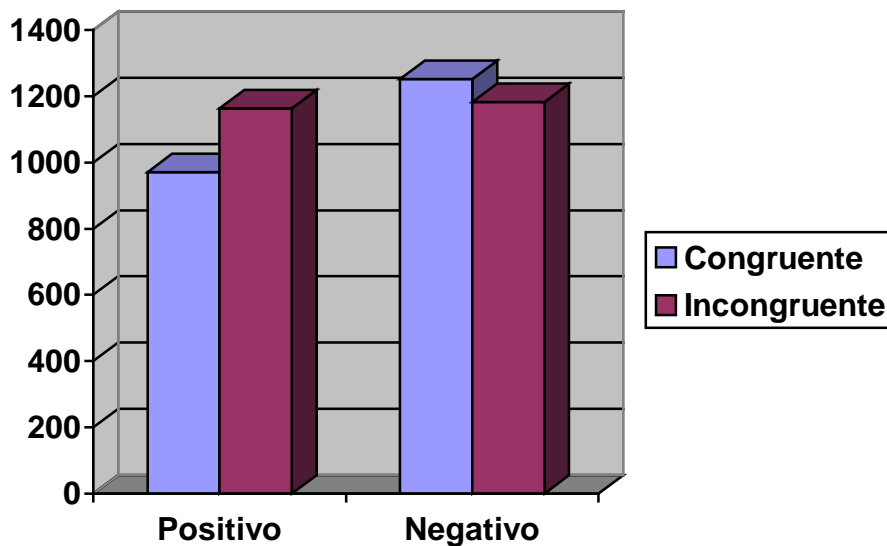


Figura 5. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función de la Congruencia/Incongruencia de las categorías y de la valencia de los adjetivos (Positiva/negativa)

Por último, también apareció un efecto principal del participante, de manera que los alumnos fueron en general más rápidos ($M = 1112$) que los profesores ($M = 1192,84$), $F(1,124) = 6,34$, $p < .05$).

Cuando la variable dependiente fue el efecto IAT ningún otro efecto principal ni interacción resultaron significativas.

Por último, analizamos los efectos de nuestra manipulación en la otra variable dependiente contemplada en este estudio, la tasa de errores de los participantes expresada en porcentaje. Se realizó un ANOVA mixto, donde se introdujo como variable dependiente la tasa de errores y como variables independientes el Orden, la Valencia de la dimensión atributiva

(manipuladas entre grupos) y la Congruencia (manipulada intraparticipantes). Este ANOVA, mostró los siguientes resultados.

En primer lugar, los participantes cometieron más errores cuando los adjetivos presentados fueron negativos en competencia o sociabilidad ($M = 11,28$) que cuando fueron positivos ($M = 8,38$), tal como se muestra en el efecto principal de la variable Valencia de la dimensión atributiva, $F(1,124) = 5,06$; $p < ,03$.

Por otra parte, aunque los participantes tendieron a cometer algunos errores más cuando respondieron al bloque incongruente (10,62%) que al congruente (9,54%), esta diferencia no fue significativa, no confirmándose por tanto nuestra tercera hipótesis.

Otro resultado importante es que el porcentaje de errores es mayor en los participantes alumnos (12,43%) que en los participantes profesores (6,21%), $F(1,124) = 23,63$, $p < ,000$ (ver figura 6).

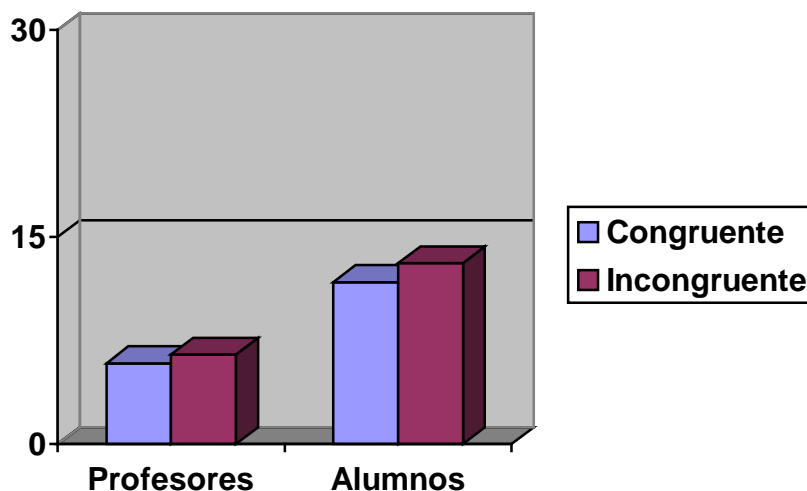


Figura 6. Representación gráfica del porcentaje medio de errores cometidos en función del tipo de participante y de la Congruencia de la información.

Con respecto a la cuarta hipótesis, efectivamente se observa un patrón diferente de activación del estereotipo de los profesores y de los alumnos según se trate del estereotipo de su endogrupo o del exogrupo. Es decir, los profesores dan respuestas más rápidas cuando se trata de la asociación competencia-profesores ($M = 1121,98$) que de la asociación alumnos-sociabilidad ($M = 1176,48$), $F(1,46) = 27,75$, $p < ,000$). Por su parte, los alumnos responden más rápido ante la asociación alumnos-sociabilidad ($M = 1055,20$) que ante profesores-competencia ($M = 1122,23$), $F(1,78) = 17,4$, $p < ,000$).

Con el fin de averiguar si este resultado puede ser consecuencia del favoritismo endogrupal realizamos un análisis de varianza en el que incluimos además de la variable tipo de

participante, la valencia del estereotipo (las medidas dependientes fueron las indicadas en el párrafo anterior). Así, la mayor rapidez para contestar a los estímulos cuando se refieren al endogrupo en comparación a cuando pertenecen al exogrupo debería de darse cuando se trata de adjetivos positivos, pero no cuando son negativos. Los resultados sin embargo, mostraron que la interacción no era significativa: la mayor rapidez de alumnos y de profesores para contestar a atributos relacionados con el endogrupo se da tanto en los adjetivos positivos ($M_{\text{profesores-endogrupo}} = 984,67$, $M_{\text{profesores-exogrupo}} = 1030,75$, y $M_{\text{alumnos-endogrupo}} = 919$, $M_{\text{alumnos-exogrupo}} = 979,10$) como en los negativos ($M_{\text{profesores-endogrupo}} = 1259,29$, $M_{\text{profesores-exogrupo}} = 1322,21$, y $M_{\text{alumnos-endogrupo}} = 1191,4$, $M_{\text{alumnos-exogrupo}} = 1265,35$) (Ver figura 7 y 8).

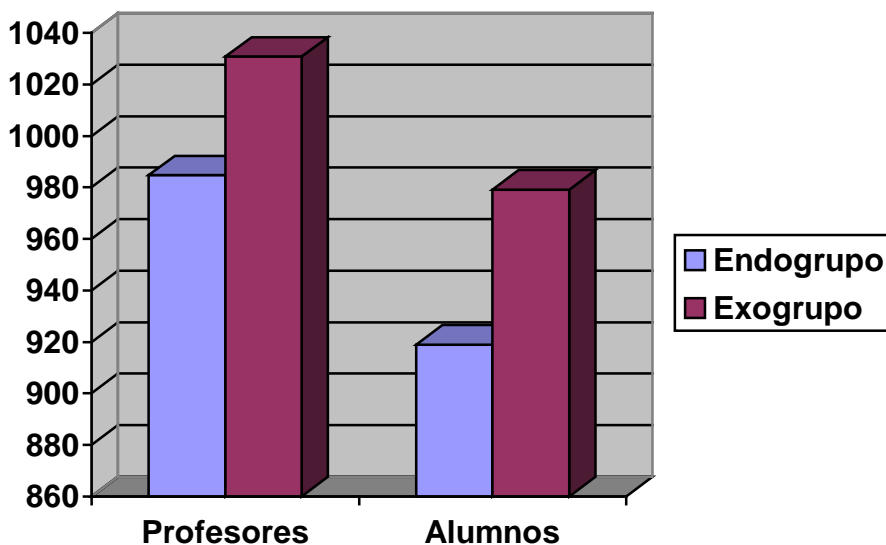


Figura 7. Latencia media de respuesta para contestar a atributos relacionados con el endogrupo y el exogrupo cuando la valencia es positiva.

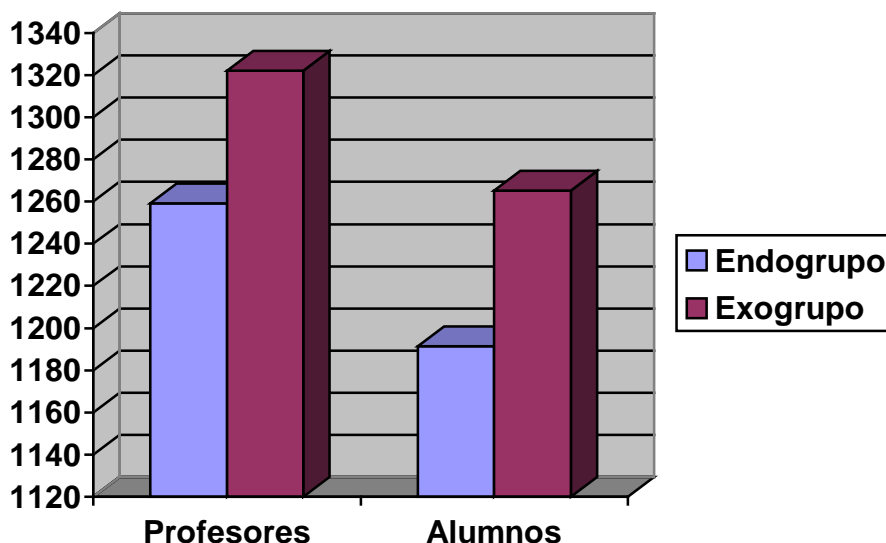


Figura 8. Latencia media de respuesta para contestar a atributos relacionados con el endogrupo y el exogrupo cuando la valencia es negativa.

Para comprobar la hipótesis 5, agrupamos las medidas explícitas de la siguiente manera. Los *items eficaz, capaz, competitivo y constante* formaron un índice de competencia positiva (uno cuando se referían a los profesores, $\alpha = .65$; y otro cuando se referían a los alumnos, $\alpha = .69$). Los *items materialista, ineficaz, inconstante e incapaz* formaron un índice de competencia negativa (uno cuando se referían a los profesores, $\alpha = .69$; y otro cuando se referían a los alumnos, $\alpha = .50$). Los *items amistoso, simpático, amable y agradable* formaron un índice de sociabilidad positiva (uno cuando se referían a los profesores, $\alpha = .88$; y otro cuando se referían a los alumnos, $\alpha = .91$). Por último, los *items tímido, cotilla, pesado e indiscreto* formaron un índice de

sociabilidad negativa (uno cuando se referían a los profesores, $\alpha = .73$; y otro cuando se referían a los alumnos, $\alpha = .59$). Como se recordará, también había otros items que medían de forma directa la competencia y sociabilidad atribuida a profesores y a los alumnos.

Las respuestas dadas a las medidas explícitas coinciden con las encontradas en las medidas implícitas, aunque con ciertos matices. Los profesores fueron percibidos con más competencia positiva que los alumnos ($M = 5,27$ vs. $M = 4,61$; $F(1,126) = 24,74$, $p < ,000$). No obstante, apareció una interacción según el tipo de participante: esta tendencia fue mayor en los profesores ($M = 5,4$ vs. $M = 3,98$) que en los alumnos ($M = 5,2$ vs. $M = 4,99$ ($F_{\text{interacción}}(1,126) = 53,18$, $p < ,000$).

Los profesores fueron percibidos también con menor competencia negativa que los alumnos ($M = 3,5$ vs. $M = 2,96$; $F(1,126) = 62,64$, $p < ,000$). En este caso, también apareció una interacción según el tipo de participante: esta tendencia fue mayor en los profesores ($M = 3,07$ vs. $M = 3,92$) que en los alumnos ($M = 2,89$ vs. $M = 3,24$ ($F_{\text{interacción}}(1,126) = 11,51$, $p < ,001$).

Los alumnos, en cambio, fueron percibidos con más sociabilidad positiva que los profesores ($M_{\text{alumno}} = 5,4$ vs. $M_{\text{profesor}} = 4,71$; $F(1,126) = 58,71$, $p < 000$). Sin embargo, apareció una interacción según el tipo de participante: esta tendencia fue mayor en los alumnos ($M_{\text{alumno}} = 5,52$ vs. $M_{\text{profesor}} = 4,58$) que en los profesores ($M_{\text{alumno}} = 5,2$ vs. $M_{\text{profesor}} = 4,92$ ($F_{\text{interacción}}(1,126) = 17,52$, $p < ,000$).

Por último, los alumnos fueron percibidos con más sociabilidad negativa que los profesores ($M_{\text{alumno}} = 3,98$ vs. $M_{\text{profesor}} = 3,07$; $F(1,126) = 77,97$, $p < 000$). También apareció una interacción según el tipo de participante: entre los participantes alumnos estas diferencias fueron mayores ($M_{\text{alumno}} = 3,89$ vs. $M_{\text{profesor}} = 2,65$) que entre los participantes profesores ($M_{\text{alumno}} = 4,11$ vs. $M_{\text{profesor}} = 3,76$ ($F_{\text{interacción}}(1,126) = 24,14$, $p < ,000$).

Nuestra sexta predicción se confirma parcialmente. En primer lugar, el efecto IAT apareció tanto en los profesores (colectivo poderoso en nuestro estudio) cuando percibían a los alumnos (activándose el estereotipo de éstos), como en los alumnos cuando percibían a los profesores (tal y como hipotetizamos). Una forma de analizar si este estereotipo activado se aplica o no al grupo estímulo es considerar las respuestas dadas por profesores y alumnos a las medidas explícitas relativas al exogrupo. Como acabamos de ver (con respecto a las medidas explícitas) el colectivo del profesorado fue percibido como más competente que el del alumnado. Por el contrario, el colectivo del alumnado fue percibido como menos competente que el del profesorado. En relación a la sociabilidad, el resultado es curioso puesto que se percibe al colectivo del alumnado con más atributos de sociabilidad positiva pero también con más atributos de sociabilidad negativa (esto va en la línea de los resultados en el nivel implícito ya que la sociabilidad –tanto positiva como negativa- estaba más asociada a los alumnos). Resumiendo, tanto profesores como alumnos activan el estereotipo de ambos grupos (como presumíamos en nuestra sexta hipótesis) y también lo aplican, resultado que no

concuera exactamente con lo que pensábamos y que iba en la línea de los resultados hallados por Fiske y su grupo (pensábamos que sólo lo aplicarían los profesores pero no los alumnos).

Por último, realizamos un análisis exploratorio respecto al género aunque no teníamos previamente hipótesis al respecto. En un análisis ANOVA 2 X 2 se introdujo como variable dependiente la tasa de errores y como factores intersujetos el Género y la Valencia de la dimensión atributiva (manipulada entre grupos). Los resultados de este análisis mostraron un efecto principal del "género" donde las mujeres son, en general, más rápidas al responder que los hombres ($M = 1114,66$ para las mujeres y $M = 1245,26$ para los hombres) con $F(1,124) = 19,56$, $p < ,000$. Además, esta rapidez es más acentuada cuando los adjetivos son positivos que cuando son negativos según nos muestra la interacción significativa valencia X género con $F(1,124) = 16,33$, $p < ,000$; con una $M = 1270,5$ para los hombres con valencia positiva de los adjetivos; $M = 1215,8$ para los hombres con valencia negativa de los adjetivos; $M = 1110,8$ para las mujeres con valencia positiva de los adjetivos; $M = 1170,5$ para las mujeres con valencia negativa de los adjetivos. (Ver figura 9).

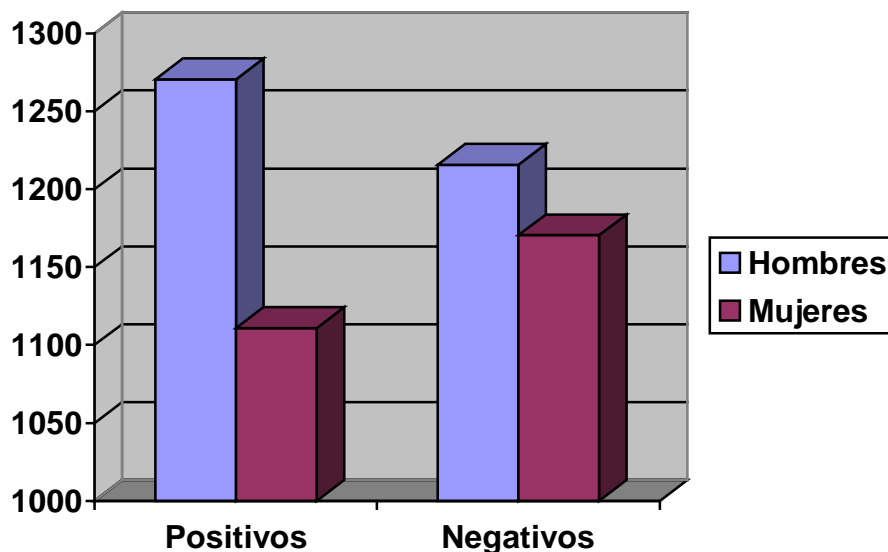


Figura 9. Latencia media de respuesta de los participantes en función del género y de la valencia de los adjetivos.

2.5. DISCUSIÓN

En resumen, podemos afirmar que, con la medida implícita, los participantes en nuestra investigación muestran una percepción estereotípica tanto del colectivo del profesorado, percibiéndolo como competente, como del colectivo del alumnado, percibido como sociable. Pero este resultado del perfil del estereotipo no es exactamente el mismo que obtuvimos en el primer estudio.

Se percibe, en general, al colectivo del profesorado como competente y al colectivo del alumnado como sociable y eso ocurre tanto cuando los adjetivos son de valencia positiva como negativa. Una interpretación podría ser que estas dimensiones

atributivas estuvieran tan fuertemente asociadas a las categorías presentadas que incluso cuando los adjetivos tienen connotaciones negativas también son asignados a la misma categoría (la competencia para los profesores y la sociabilidad para los alumnos); de esa manera los participantes fueron más rápidos cuando las categorías de profesorado y competencia iban asociadas y la palabra que aparecía era, por ejemplo, materialista, que cuando el profesorado iba asociado a la sociabilidad y aparecían adjetivos como antipático. Este mismo patrón ocurría con el colectivo del alumnado pero con la asociación entre alumnado-sociabilidad (aunque ésta fuese negativa).

Es posible que, en este caso, la dimensión atributiva sea tan importante que anula el efecto del tono evaluativo del estereotipo (su connotación negativa) percibiéndose una asociación tan clara entre, por una parte, profesorado y competencia, y por otra, entre alumnado y sociabilidad que teniendo relación los adjetivos con esa dimensión se pasa por alto la connotación propia de dicho adjetivo. Suele ser un resultado habitual en cognición social (Higgins, 1996) que la activación de una categoría o conocimiento relevante (ya sea congruente o incongruente) influye en los procesos cognitivos posteriores más que si se trata de conocimiento irrelevante.

En cuanto a la diferencia de patrones encontrados en la activación del estereotipo (los profesores tardaban menos en la asociación profesorado-competencia que a la de alumno-sociabilidad, mientras que en los alumnos ocurría todo lo contrario), hay que decir que la mayor rapidez encontrada puede deberse a que asocian en mayor medida esos atributos al

endogrupo que al exogrupo. Conviene reseñar que no se observa favoritismo endogrupal como tal ya que los alumnos son más rápidos cuando tienen que asociar atributos de sociabilidad positiva al endogrupo que cuando tienen que asignar atributos relacionados con la competencia positiva, si se diera favoritismo endogrupal deberían ser más rápidos en el segundo caso puesto que la dimensión instrumental de competencia parece estar socialmente más valorada que la dimensión expresiva de sociabilidad. Por otra parte, los resultados obtenidos señalan que los alumnos son más rápidos asignando adjetivos de sociabilidad al grupo del alumnado, tanto si aquéllos son positivos como negativos, de tal manera que la idea del favoritismo endogrupal se disipa ya que para que este apareciera, parece lógico esperar que los alumnos deberían asignar más rápidamente los adjetivos positivos de sociabilidad pero no los negativos. Algunos autores que han encontrado favoritismo endogrupal en las respuestas dadas al IAT (por ejemplo, Jost, Pelham y Carvallo, 2002) han utilizado como variable principal del estudio el estatus y los participantes eran todos alumnos pero de diferentes universidades norteamericanas que diferían, precisamente, en el estatus y reconocimiento social. En sus estudios encuentran que sólo aquellos participantes pertenecientes a universidades de alto estatus muestran favoritismo endogrupal y no ocurre así en aquéllos pertenecientes a universidades de escaso prestigio (en los que no se encuentra un patrón definido); posiblemente este resultado sea fruto de alguna forma de supresión motivacional debida a la internalización de la ideología de justificación del sistema y del favoritismo exogrupal, procesos que pueden

anular los resultados de favoritismo endogrupal. No obstante, no parece que nuestros resultados puedan explicarse por este motivo, dado que esta tendencia no sólo se observa en el grupo de bajo status (alumnos), sino también en el de alto status (profesores). Esto es, cuando los alumnos son más rápidos asociando su endogrupo con la sociabilidad positiva podrían estar mostrando una interiorización del estereotipo existente sobre ellos y el mantenimiento del orden social constituido o la justificación del sistema. Sin embargo, cuando encontramos que, con los adjetivos pertenecientes a la sociabilidad negativa, los alumnos también son más rápidos asignándolos al endogrupo, podríamos inferir que se está produciendo algún grado de favoritismo exogrupal.

En cuanto a los resultados obtenidos con las medidas explícitas, se observa que tanto profesores como alumnos aplican el estereotipo, aunque éste tiene un perfil diferente al que aparece con las medidas implícitas. Concretamente, con las medidas explícitas se percibe a los profesores, fundamentalmente, como un colectivo con mayores características de competencia positiva (igual que en el nivel implícito) que el del alumnado. A los alumnos se les percibe como un colectivo con más características de competencia negativa que los profesores, resultado que va en la línea opuesta a los resultados con el IAT donde los profesores eran también percibidos como poseedores de competencia negativa en mayor medida que los alumnos. En cuanto a la sociabilidad, se percibe a los alumnos como más socialmente positivos que a los profesores (en la línea de los resultados del IAT) y también se percibió a los alumnos como poseedores de sociabilidad

negativa en mayor medida que los profesores, resultado que también apareció con la medida implícita.

Sin embargo, ninguna de las correlaciones que se realizaron entre el IAT y las medidas explícitas fue significativa. Por tanto, queda abierta la pregunta de si las medidas implícitas y explícitas miden el mismo concepto (estereotipo) pero que al hacerlo por vías diferentes (controlada y automática) los resultados deben ser distintos (Dovidio et al., 1997; Maass et al., 2000; Gilbert et al., 1991), o si de otro modo, los resultados son diferentes porque realmente están midiendo aspectos diferentes del constructo (Brauer et al., 2000).

3. TERCER EXPERIMENTO

De nuevo, uno de los objetivos era medir el componente automático del estereotipo de las dos categorías sociales: profesorado y alumnado, utilizando como técnica de evaluación el IAT. Pero en esta ocasión, los adjetivos de las dimensiones atributivas eran tanto positivos como negativos para una misma condición del IAT, es decir ahora la valencia no está manipulada entre grupos sino que cada participante recibe estímulos tanto positivos como negativos que deberá asignar bien a la competencia bien a la sociabilidad, dimensiones atributivas que en este caso podrán tener tanto una connotación positiva (por ejemplo, simpático o inteligente) como una connotación negativa (por ejemplo, antipático e ineficaz).

Pensamos que, en la línea de los resultados arrojados en el segundo estudio, si la dimensión atributiva estaba tan asociada a la categoría que anulaba el efecto de la valencia de los adjetivos de esa dimensión atributiva, al unir adjetivos relacionados todos, por ejemplo, con la competencia (tanto positiva como negativa) el efecto IAT seguirá produciéndose; si por el contrario no se obtuviera dicho efecto podríamos sospechar que el proceso subyacente es distinto al propuesto.

Si encontramos efecto IAT en este experimento, eso significaría que los participantes seguirían asociando con más

fuerza la competencia al profesorado y la sociabilidad al alumnado independientemente de la valencia de los atributos mostrados, por tanto, podríamos explicar los resultados obtenidos en el segundo experimento en este sentido. Si, por el contrario, no obtuviésemos efecto IAT en este estudio tendríamos que pensar que la valencia de los adjetivos es importante y que los resultados del experimento dos serían debidos a otros factores (motivacionales, situacionales...).

3.1. Hipótesis

Las hipótesis concretas que se formularon fueron:

1. Los participantes tenderán a asociar más la categoría "profesorado" con los rasgos de competencia (tanto positiva como negativa) que con los de sociabilidad; en consecuencia, cuando se presentan palabras relacionadas con el profesorado (e.g., catedrático), competencia positiva (e.g., racional) o competencia negativa (e.g., materialista), los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras, son congruentes entre sí (profesorado-competencia), que cuando son incongruentes (profesorado-sociabilidad). De igual manera, los participantes tenderán a asociar la categoría "alumnado" en mayor medida con los rasgos de sociabilidad (tanto positiva como negativa) y no con los de competencia; por tanto, cuando se presentan palabras relacionadas con el alumnado (e.g.,

estudiante), sociabilidad positiva (e.g., inteligente) o sociabilidad negativa (e.g., hostil) los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras son congruentes entre sí (alumnado-sociabilidad), que cuando son alumnado-competencia).

2. Del mismo modo, hipotetizamos que la tasa de errores de los participantes (medida en porcentaje) será mayor al responder al bloque de ensayos incongruentes que al bloque de congruentes. Considerando como error el que una palabra-objetivo se asigne a una categoría o dimensión atributiva errónea.

3.2. Método

3.2.1. Participantes

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 40 participantes, todos ellos alumnos que, o bien, cursaban la Licenciatura de Psicología o bien la Diplomatura de Enfermería de la Universidad de Jaén en el curso 2001/2002. Los participantes fueron 37 mujeres y 3 hombres. La mayoría de los participantes eran diestros sólo 4 alumnos eran zurdos. La participación fue voluntaria y las edades oscilaron entre 18 y 26 años (media: 19,72 y desviación típica: 2,29).

3.2.2. Instrumentos

En esta ocasión se seleccionaron los diez primeros sustantivos correspondientes a cada categoría y los cinco primeros adjetivos asociados a cada dimensión atributiva, de tal manera que cada condición experimental del IAT constaba de 40 estímulos. Se escogieron pues los diez sustantivos correspondientes al profesorado (ya utilizados en el estudio segundo), los diez correspondientes al alumnado, los cinco primeros que se asociaban a la competencia positiva y los cinco más asociados a la competencia negativa, los cinco primeros de sociabilidad positiva y los cinco más fuertemente asociados a la sociabilidad negativa. De esta manera, cada dimensión atributiva constaba de diez adjetivos de los cuales cinco correspondían a una valencia positiva y otros cinco a una valencia negativa.

Se procedió a la realización del estudio experimental que constituye este tercer trabajo utilizando una versión en castellano del Implicit Association Test (Greenwald et al., 1998), realizada por nosotros.

3.2.3. Procedimiento

Los participantes fueron citados de forma individual para participar en un estudio que estaba desarrollando el departamento de Psicología de la Universidad de Jaén.

A partir de aquí, el procedimiento con el instrumento de medida del IAT fue exactamente el mismo que en el primer estudio, excepto, claro está, en los estímulos que aparecían en

la pantalla, ya que ahora tanto adjetivos positivos como negativos aparecían para cada participante.

El procedimiento constaba de otra parte en la que los participantes debían responder a una prueba de papel y lápiz. Esta prueba consistía en el mismo cuestionario que se utilizó en el estudio segundo (ver anexo 3).

Tras la realización de la tarea, se les explicaba el objetivo e intenciones reales del estudio en el que habían participado.

3.3. Diseño

El diseño de la presente investigación incluye dos variables independientes con dos niveles cada una de ellas:

- Congruencia/incongruencia entre la categoría y la dimensión atributiva que aparecen en el mismo extremo de la pantalla (en las etapas 3 y 5 del procedimiento), manipulada intraparticipantes.
- Orden de aparición de los bloques: congruente-incongruente vs. incongruente-congruente, manipulada entregrupos.

En consecuencia, cada participante fue asignado aleatoriamente a una de las siguientes condiciones experimentales:

- 1) El orden de los bloques (tercero y quinto) era congruente-incongruente; además todos los adjetivos empleados en esta condición fueron tanto positivos como negativos en competencia o en sociabilidad.
- 2) El orden de los bloques (tercero y quinto) fue el contrario al del grupo anterior, esto es incongruente-

congruente. Los adjetivos en esta condición fueron también positivos y negativos en competencia o sociabilidad.

Además en cada uno de estos bloques, la mitad de los participantes respondían primero al IAT y posteriormente la medida explícita y la otra mitad respondía en primer lugar la medida explícita y después la implícita (IAT).

3.4. Resultados

Como medida dependiente principal de nuestro estudio utilizamos el tiempo de reacción (TR) de los participantes (medido en milisegundos) al dar sus respuestas. Tomamos como TR el mismo concepto que hemos venido asumiendo en los estudios anteriores, es decir, el tiempo que transcurre entre la presentación del estímulo en el centro de la pantalla del ordenador y la respuesta del participante presionando alguna de las dos teclas dispuestas para ello (la letra "a" o el número "5" del teclado numérico). El TR de cada participante en cada estímulo presentado fue recogido en una base de datos a través del propio programa utilizado (Implicit Association Test). Con ayuda de este programa se eliminaron los TR de los dos primeros ensayos de cada bloque con el objetivo de no permitir que se distorsionaran los datos con ensayos iniciales en los que los participantes aún no estuvieran familiarizados con la tarea; del mismo modo fueron reconsiderados todos aquellos ensayos en los que los TR eran inferiores a 300 ms. o superiores a 3000 ms., filtro escogido habitualmente en las investigaciones que utilizan el IAT.

Con la intención de dar respuesta a nuestras hipótesis, se obtuvo una puntuación media por participante en cada uno de los bloques presentados: congruente con el estereotipo del colectivo del profesorado y con el colectivo del alumnado e incongruente con dichos estereotipos. Estas puntuaciones medias fueron utilizadas posteriormente en el análisis estadístico realizado con el paquete estadístico SPSS 11.0, concretamente se realizó un ANOVA 2 X 2 (Congruencia de las categorías: congruente vs incongruente X Orden de las categorías: congruente-incongruente vs incongruente-congruente), donde el orden de presentación de las categorías fue manipulada entre grupos y la congruencia de las categorías intraparticipantes.

Este ANOVA, tal como esperábamos (hipótesis 1 y 2), mostró un efecto principal del factor Congruencia, $F(1,39) = 10,33$; $p < ,003$. Este efecto de la congruencia se traduce en que los participantes emplearon menos tiempo para responder al bloque congruente con el estereotipo de profesores y de alumnos que para responder al bloque incongruente con dichos estereotipos ($M = 1035,4$ ms. para el bloque congruente y $M = 1110,92$ ms. para el bloque incongruente (ver figura 10).

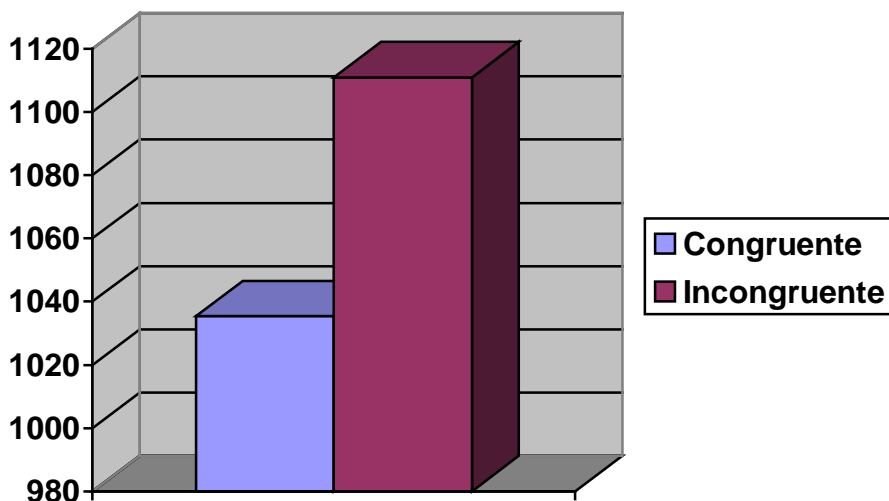


Figura 10. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función de la Congruencia para los adjetivos positivos y negativos.

Por último, analizamos los efectos de nuestra manipulación en la otra variable dependiente contemplada en este estudio, la tasa de errores de los participantes expresada en porcentaje. Se realizó un ANOVA mixto, donde se introdujo como variable dependiente la tasa de errores y como variables independientes el Orden, (manipuladas entre grupos) y la Congruencia (manipulada intraparticipantes). Este ANOVA mostró que la tasa de errores fue prácticamente similar cuando se trataba del bloque incongruente (14,42%) y del congruente (14,17%) (ver figura 11).

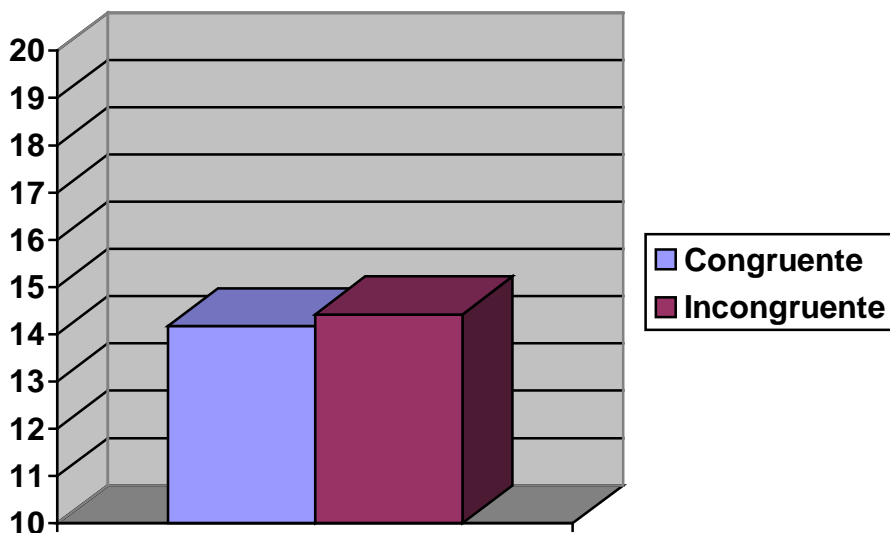


Figura 11. Representación gráfica del porcentaje medio de errores cometidos en función de la Congruencia.

La variable orden de aparición de los bloques (congruente-incongruente/incongruente-congruente vs. incongruente-congruente/ congruente-incongruente) no tuvo ningún efecto significativo sobre los resultados.

3.5. DISCUSIÓN

Podemos afirmar que los participantes en nuestra investigación muestran una percepción estereotípica tanto del colectivo del profesorado, percibiéndolo como competente, como del colectivo del alumnado, percibido como sociable fundamentalmente.

En la línea de los resultados del segundo estudio, se asoció la competencia al profesorado en mayor medida que al

alumnado y a su vez, hubo mayor asociación de la sociabilidad a los alumnos que a los profesores y esto con independencia de la connotación de los atributos.

El efecto IAT fue significativo a pesar de que la valencia de los adjetivos era positiva y negativa, es decir, tanto si aparecía el estímulo "inteligente" como si aparecía el estímulo "ineficaz" (ambos adjetivos pertenecen a la dimensión de competencia, aunque ineficaz se refiera a competencia negativa) y esa asignación era más rápida cuando la dimensión estaba asociada al profesorado que cuando estaba asociada al alumnado.

Por tanto, se confirman los resultados del segundo estudio y cobra fuerza la sospecha que teníamos de que se percibe, en general, al colectivo del profesorado como competente y al colectivo del alumnado como sociable pero incluso cuando los adjetivos tienen connotaciones negativas.

La dimensión atributiva de la competencia está tan asociada al profesorado que incluso cuando los adjetivos son negativos, se asocian mayormente a ese grupo social. Del mismo modo ocurre con el grupo de alumnos, está tan asociado a la sociabilidad que, aunque ésta sea negativa (e. g. antipático), está asociada al alumnado.

Nuestros resultados son coherentes con otros encontrados en la literatura en cognición social (Higgins, 1996), es decir, cuando se asocia una dimensión a una categoría, aquélla es importante tanto si es información congruente como si es incongruente, siempre que la dimensión sea relevante para la categoría; incluso en ocasiones la información inconsistente llama más la atención que la consistente (Rodríguez-Bailón,

2000). Por ejemplo, si los participantes perciben a los profesores en términos de competencia, les llamará la atención tanto encontrar a un profesor que sea eficaz como que sea ineficaz, pues los dos atributos están relacionados con la dimensión de competencia.

Ahora bien, podríamos preguntarnos ¿por qué estos resultados se obtienen con los grupos de “profesores” y “alumnos” universitarios y no con los de “poderosos” y “no poderosos”? Una posible explicación para estos patrones diferenciales de resultados es que cuando utilizamos grupos más abstractos los participantes podrían estar pensando en grupos “ideales”, pensando utópicamente en grupos con connotaciones positivas, es decir, pensando más en lo que “debería ser”. Sin embargo, con grupos reales los participantes tienen experiencia directa con los mismos e incluso pertenecen a una de las categorías y por tanto poseen información concreta y su esquema cognitivo es más rico y por tanto incluye tanto información congruente como incongruente (Higgins, 1996).

Los resultados de estos estudios son interesantes puesto que con grupos sociales reales, el estereotipo de poderosos y no poderosos (primer estudio) se ve modulado sustancialmente.

4. CUARTO EXPERIMENTO

En la medición de los estereotipos no cabe duda de la importancia que tienen los instrumentos implícitos (Maass et al., 2000; Brauer et al., 2000), instrumentos que, como el IAT, miden su componente automático, en relación al cual el individuo no tiene control consciente. Como ya hemos comentado, la relación existente entre las medidas implícitas y explícitas sigue sin estar clara; en la mayoría de las ocasiones las correlaciones encontradas entre ambas medidas han sido débiles. Las interpretaciones a este respecto son variadas, desde que no correlacionan porque están midiendo conceptos diferentes (Brauer et al., 2000) hasta que no correlacionan porque así debe ser, ya que son medidas que actúan por vías diferentes (controlada y automática) (Maass et al., 2000).

Nuestro objetivo, en la investigación que se presenta ahora, se dirigía fundamentalmente a encontrar las posibles consecuencias del hecho de que los participantes muestren un alto efecto IAT (amplia diferencia entre la latencia de respuesta del bloque congruente y el incongruente) o un bajo efecto IAT (mínima diferencia entre la latencia de respuesta del bloque congruente y el incongruente); dicho de otra manera, se trataría de ver , si los individuos de ambos grupos muestran patrones de respuesta diferentes en algunas medidas explícitas.

Concretamente esperábamos efectos en la elección de una persona para realizar una actividad (bien una tarea académica, bien una actividad de ocio), en la "*escala del mundo justo*" de Rubin y Peplau (1975) y en la "*escala de dominancia social*" de Pratto, Sidanius, Stallworth y Malle (1994).

La inclusión de estas últimas escalas se debió a que la teoría de la dominancia social (Pratto et al., 1994) postula que las sociedades minimizan los conflictos grupales creando consenso en la ideología que promueve la superioridad de unos grupos frente a otros, ideologías que promueven el mantenimiento de las desigualdades intergrupales y legitiman la discriminación, siendo estas ideologías ampliamente aceptadas por la sociedad y consiguiéndose así el mantenimiento del *statu quo*. Si esto es así, probablemente, las personas altas en el efecto IAT (esto es, personas que tienen claras asociaciones entre el poder y la competencia, de una parte, y entre la carencia de poder y la sociabilidad, de otra) mostrarán una mayor puntuación en la escala de dominancia social y las personas bajas en el efecto IAT mostrarán puntuaciones bajas.

Del mismo modo, esperábamos que los individuos con puntuaciones altas en el efecto IAT puntuaran alto en la escala del mundo justo (lo que implicaría una legitimación y mantenimiento del *statu quo*) y aquellos con puntuaciones bajas en el efecto IAT mostraran puntuaciones bajas. Estos resultados eran esperados puesto que la escala explícita mide el grado en el que las personas están convencidas de que el mundo es un lugar justo en el que cada uno tiene lo que se merece; de esta manera, personas con puntuaciones altas en esta escala

estarían asumiendo en alto grado la idea de que los grupos estigmatizados o discriminados lo están porque se lo merecen.

En cuanto a la medida de elección de una persona para realizar una actividad (bien una tarea académica, bien una actividad de ocio), esta medida dependiente se ha mostrado sensible a las diferencias de poder entre los individuos (Rodríguez-Bailón, 2000). En nuestro caso, esperamos que, las personas que puntúen alto en el efecto IAT, elijan para la tarea académica a la persona que caracterizamos con los atributos propios del estereotipo de poderosos (con atributos positivos en competencia pero negativos en sociabilidad) y para la tarea de ocio elijan a la persona caracterizada con los atributos propios del estereotipo de los no poderosos (con atributos positivos en sociabilidad pero negativos en competencia). Esto es, pensamos que las personas que aparezcan como altas en efecto IAT tienen asumidas el estereotipo de poderosos y no poderosos y por tanto elegirán para conseguir una meta académica a una persona que cumpla con las características propias de alguien muy competente aunque no sea sociable; y por el contrario, para ir a tomar café elegirá a una persona sociable pero que no importa que no sea competente.

Tal y como hemos hecho en los anteriores experimentos, medimos el componente automático del estereotipo de las dos categorías sociales: poderosos y no poderosos, utilizando como técnica de evaluación el IAT. Volvimos a grupos abstractos porque con ellos la estereotipia del poder fue mucho más clara que con los grupos reales de profesores y alumnos.

En este caso los adjetivos de las dimensiones atributivas fueron tanto positivos como negativos, siendo esta variable

manipulada entre grupos, es decir, unos participantes recibían estímulos positivos y otros recibían estímulos negativos.

4.1. Hipótesis

Las hipótesis concretas que se formularon fueron las siguientes. Las dos primeras tratan de corroborar el efecto IAT, que ya apareció en los estudios anteriores.

3. Presumíamos que aquellos participantes con puntuaciones altas en el efecto IAT escogerían en la tarea académica a la persona altamente competente pero no sociable y para la tarea de ocio a la persona altamente sociable pero poco competente. Del mismo modo, hipotetizamos que aquellos participantes con puntuaciones bajas en el efecto IAT no tendrían preferencias estereotípicas a la hora de elegir una persona para trabajar con ella o para divertirse.
4. En relación a otras medidas explícitas, como la escala de dominancia social (Pratto et al., 1994), hipotetizamos que habría correlación significativa entre las puntuaciones de esta escala y las del efecto IAT, de tal manera que aquellos participantes con un mayor efecto IAT tendrían mayores puntuaciones en esta escala y aquellos de menor puntuación en el efecto IAT mostrarían menores puntuaciones en la escala de dominancia social.
5. Del mismo modo, pensamos que también habría correlación significativa entre las puntuaciones del efecto IAT y las puntuaciones de la "escala del mundo

justo” (Rubin et al., 1975). En esta línea, hipotetizamos que aquellos participantes con un mayor efecto IAT tendrían mayores puntuaciones en esta escala y aquellos de menor puntuación en el efecto IAT mostrarían menores puntuaciones.

4. Los participantes tenderán a asociar más la categoría “poderosos” con los rasgos de competencia positiva que con los de sociabilidad positiva, en consecuencia, cuando se presentan palabras relacionadas con alto poder (e.g., emperador), competencia positiva (e.g., racional) o sociabilidad positiva (e.g., simpático), los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras son congruentes entre sí (poderoso-competencia), que cuando son incongruentes (poderoso-sociabilidad). De igual manera, los participantes tenderán a asociar la categoría “no poderoso” en mayor medida con los rasgos de sociabilidad positiva que con los de competencia positiva, en consecuencia, cuando se presentan palabras relacionadas con bajo poder (e.g., súbdito), competencia positiva (e.g., racional) o sociabilidad positiva (e.g., simpático) los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras son congruentes entre sí (no poderoso-sociabilidad), que cuando son incongruentes (no poderoso-competencia).

5. Los participantes tenderán a asociar la categoría "poderosos" mayormente con los rasgos de sociabilidad negativa que con los de competencia negativa, por tanto, cuando se presentna palabras relacionadas con alto poder (e.g., emperador), competencia negativa (e.g., ineficaz) o sociabilidad negativa (e.g., antipático), los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras, son congruentes entre sí (poderoso-sociabilidad negativa), que cuando son incongruentes (poderoso-competencia negativa). De igual manera, los participantes tenderán a asociar en mayor grado la categoría "no poderoso" con los rasgos de competencia negativa que con los de sociabilidad negativa, en consecuencia, cuando se presentan palabras relacionadas con bajo poder (e.g., súbdito), competencia negativa (e.g., ineficaz) o sociabilidad negativa (e.g., antipático) los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras son congruentes entre sí (no poderoso-competencia negativa), que cuando son incongruentes (no poderoso- sociabilidad negativa).

4.2. Método

4.2.1. Participantes

Participaron en este estudio un total de 32 personas, todos ellos alumnos pertenecientes a la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Jaén en el curso 2002/2003. Los participantes fueron 27 mujeres y 5 hombres. Todos los participantes eran diestros. La participación fue voluntaria y las edades oscilaron entre 18 y 28 años (media: 20,00 y desviación típica: 1,91).

4.2.2. Instrumentos

Se utilizó el IAT como medida implícita del estereotipo de poderosos (*emperador, rey, presidente, gobernante, director, supremo, autoridad, juez, terrateniente y amo*) y no poderosos (*esclavo, siervo, criado, prisionero, sometido, sirviente, súbdito, subordinado, lacayo y sumiso*), como categorías sociales. Se incluyeron las dimensiones atributivas que venimos utilizando (competencia y sociabilidad) con adjetivos positivos y negativos, manipulando esa valencia entre grupos. Cada dimensión atributiva constaba de diez adjetivos, de tal manera que, había diez adjetivos para la competencia positiva (*eficaz, capaz, competitivo, constante, motivado, trabajador, inteligente, exigente, práctico y estudioso*), diez para la competencia negativa (*materialista, ineficaz, inconstante, incapaz, intransigente, fracasado, desmotivado, corrupto, vago e inculto*), diez para la sociabilidad positiva (*amistoso, simpático, amable, agradable, cariñoso, divertido, alegre, comprensivo,*

gracioso y bondadoso) y otros diez para la sociabilidad negativa (*tímido, cotilla, pesado, indiscreto, antipático, soso, entrometido, intolerante, hostil e insolidario*).

En este cuarto estudio experimental utilizamos de nuevo la versión en castellano del Implicit Association Test (Greenwald et al., 1998).

Como medidas explícitas teníamos varias (ver anexo 4). En primer lugar, aparecía una medida de elección confeccionada por nosotros (basada en la utilizada por Rodríguez-Bailón, 2000) en la que se le pedía al participante que eligiera a una de entre tres posibles personas para realizar una tarea académica, y a otra, de entre esas mismas tres personas, para realizar una actividad de ocio (como por ejemplo, *tomar café*). Estas tres personas diferían entre sí en sus características personales relacionadas con la competencia y la sociabilidad de manera que:

- La persona 1: es una persona caracterizada con seis rasgos de los cuales tres de ellos eran pertenecientes a la competencia positiva (*competitiva, eficaz y capacitada para el trabajo*) y los otros tres pertenecientes a la sociabilidad negativa (*tímida, cotilla y pesada*). Podemos decir que esta persona sería el prototipo del estereotipo de poderoso.
- La persona 2: es una persona caracterizada con seis rasgos de los cuales tres de ellos eran pertenecientes a la competencia negativa (*inconstante, materialista e ineficaz en su trabajo*), y los otros tres pertenecientes a la sociabilidad positiva (*muy amable, simpática y*

amistosa). Podemos decir que esta persona sería el prototipo del estereotipo de no poderoso.

- La persona 3: es una persona caracterizada con seis rasgos, de los cuales tres de ellos eran pertenecientes a la competencia positiva (*eficaz, competitiva y capacitada para tareas complejas*) y los otros tres pertenecientes a la sociabilidad positiva (*amable, simpática y amistosa*).

Otra de las medidas explícitas que incluimos en este estudio fue una versión en castellano de la "Escala de dominancia social" de Pratto et al., (1994) validada en castellano por Montes-Berges y Silvan-Ferrero, (2003) mostrando un coeficiente *alpha* de Cronbach de ,80. Esta escala consta de 16 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert de siete puntos donde 1 es totalmente en desacuerdo y 7 es totalmente de acuerdo, pasando por el 4 que implica no estar ni en desacuerdo ni de acuerdo; los ítems fueron del tipo "*el valor que tienen algunos grupos de personas es mayor que el de otros*", "*probablemente es bueno que ciertos grupos estén en una posición superior y otros en una posición inferior*". Otra medida incluida fue la "*Escala del mundo justo*" de Rubin et al., (1975) traducida al castellano por nosotros para este estudio. Esta escala consta de 20 ítems en la que los participantes respondían con una escala tipo Likert de seis puntos donde 1 es totalmente de acuerdo y 6 es totalmente en desacuerdo. Algunos ítems fueron: "*en general, el mundo es un lugar justo*", "*los estudiantes casi siempre se merecen las calificaciones que obtienen*".

4.2.3. Procedimiento

Los participantes fueron citados de forma individual para participar en un estudio que estaba desarrollando el departamento de Psicología de la Universidad de Jaén.

El procedimiento experimental implicaba la presentación de cinco conjuntos (bloques) de palabras-objetivo que los participantes debían asociar con diferentes categorías (poderosos, no poderosos) y dos dimensiones atributivas (competencia, sociabilidad).

La tarea se realizaba en un ordenador situado en un cubículo experimental con luz tenue. A los participantes, individualmente, se les instó para que leyera cuidadosa y detenidamente las instrucciones que iban a ir apareciendo en la pantalla sucesivamente y se les dijo que ellos mismos serían quienes, presionando la tecla "intro", decidirían en qué momento debían aparecer las siguientes pantallas con otras instrucciones. A partir de aquí, el procedimiento con el instrumento de medida del IAT fue exactamente el mismo que en los estudios anteriores, excepto en los estímulos que aparecían en la pantalla y que ya hemos descrito más arriba. Para recordar dicho procedimiento aparece a continuación un ejemplo de los estímulos que aparecían en la pantalla del monitor.

Bloque congruente.



Bloque incongruente.



El procedimiento constaba de otra parte en la que los participantes debían responder a una prueba de papel y lápiz. Esta prueba incluye a las medidas explícitas que hemos descrito en el apartado anterior (ver anexo 4). Con el objeto de que el orden de las medidas no tuviera efecto sobre los resultados y pudiera contaminarlos, contrabalanceamos el orden de las medidas dentro del cuestionario, el orden de las personas dentro de cada actividad (1, 2 y 3), el orden de los adjetivos dentro de cada persona y el orden de elección de la actividad (*tarea versus ocio*).

Tras la realización de la tarea, se les explicaba el objetivo e intenciones reales del estudio en el que habían participado.

4.3. Diseño

El diseño de la presente investigación incluye cinco variables independientes con dos niveles cada una de ellas:

- Congruencia/incongruencia entre la categoría y la dimensión atributiva que aparecen en el mismo extremo de la pantalla (en las etapas 3 y 5 del procedimiento), manipulada intraparticipantes.

- Orden de aparición de los bloques: congruente-incongruente vs. incongruente-congruente, manipulada entregrupos.
- Valencia de los adjetivos: positivos vs negativos
- Situación de elección: tarea versus ocio, manipulada intraparticipante.
- Nivel de competencia y sociabilidad de la persona elegida: altamente competente/bajo en sociabilidad versus altamente sociable/bajo en competencia versus altamente competente/altamente sociable, manipulada intraparticipante.

En consecuencia, cada participante fue asignado aleatoriamente a una de las siguientes condiciones experimentales:

- 1) El orden de los bloques (tercero y quinto) era congruente-incongruente; además todos los adjetivos empleados en esta condición fueron en competencia o en sociabilidad.
- 2) El orden de los bloques (tercero y quinto) fue el contrario, esto es incongruente-congruente. Los adjetivos en esta condición fueron también positivos en competencia o sociabilidad.
- 3) El orden de los bloques (tercero y quinto) fue incongruente-congruente. Los adjetivos en esta condición fueron negativos en competencia y sociabilidad.
- 4) El orden de los bloques (tercero y quinto) era congruente-incongruente; además todos los adjetivos

empleados en esta condición fueron negativos en competencia y en sociabilidad.

Además en cada uno de estos bloques, la mitad de los participantes respondían primero al IAT y posteriormente a la medida explícita y la otra mitad respondía en primer lugar a la medida explícita y después a la implícita (IAT).

4.4. Resultados

Como medida dependiente principal de nuestro estudio utilizamos el tiempo de reacción (TR) de los participantes (medido en milisegundos) al dar sus respuestas. Tomamos como TR el mismo concepto que hemos venido asumiendo en los estudios anteriores, es decir, el tiempo que transcurre entre la presentación del estímulo en el centro de la pantalla del ordenador y la respuesta del participante presionando alguna de las dos teclas dispuestas para ello (la letra "a" o el número "5" del teclado numérico). El TR de cada participante en cada estímulo presentado fue recogido en una base de datos a través del propio programa utilizado (Implicit Association Test). Con ayuda de este programa se eliminaron los TR de los dos primeros ensayos de cada bloque con el objetivo de no permitir que se distorsionaran los datos con ensayos iniciales en los que los participantes aún no estuvieran familiarizados con la tarea; del mismo modo fueron reconsiderados todos aquellos ensayos en los que los TR eran inferiores a 300 ms. o superiores a 3000 ms., filtro escogido habitualmente en las investigaciones que utilizan el IAT.

En cuanto a la hipótesis 1, en la que presumíamos que los participantes con puntuaciones altas en el efecto IAT escogerían en la tarea académica a la persona altamente competente pero no sociable y para la tarea de ocio a la persona altamente sociable pero poco competente, realizamos un análisis sobre las elecciones que hicieron los participantes de las tres personas propuestas. Se calculó el efecto IAT para cada participante y la mediana en esta puntuación, con la intención de dividir a los participantes en dos grupos diferenciados, los que puntuaban alto en efecto IAT y los que puntuaban bajo. La mediana fue de 163. Se realizó una tabla de contingencia cruzando estos dos grupos con la elección de personas, donde el estadístico *chi cuadrado* no fue significativo porque tanto los participantes que tenían puntuaciones altas en el efecto IAT como los que tenían puntuaciones bajas tendieron a elegir en mayor medida a la persona 3 (altamente competente y altamente sociable) y eso tanto para la situación de actividad académica como la situación de ocio (ver tabla 5).

S I T U A C I Ó N	EFECTO IAT	
	ALTOS	BAJOS
TAREA	100 %	87,5 %
OCIO	81,3 %	75%

Tabla 5. Tabla de contingencia de las elecciones de los participantes en función de la situación y del efecto IAT para la tercera persona.

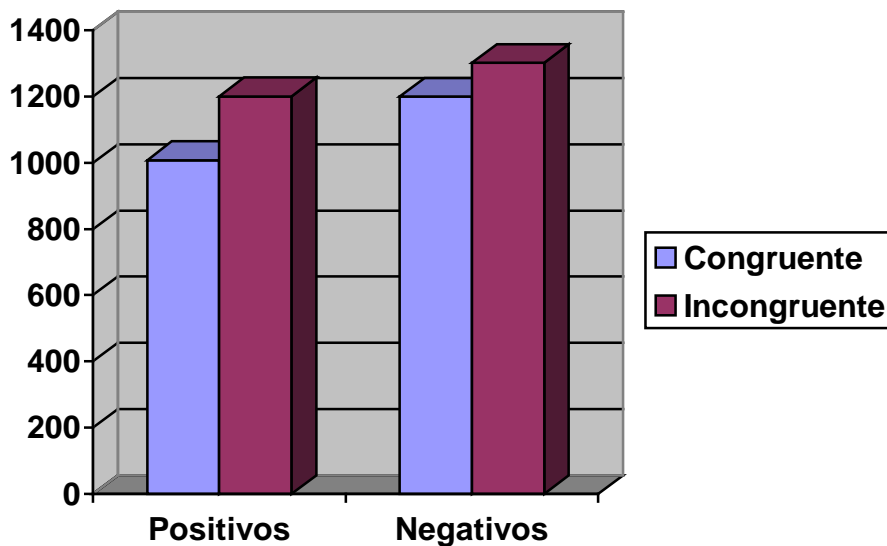
En relación a la hipótesis segunda, el análisis de fiabilidad de la escala de dominancia social arrojó un coeficiente *alpha* de ,71 eliminando el ítem 4 ("*habría menos problemas si tratáramos a los diferentes grupos de manera más igualitaria*"). Se obtuvo una puntuación media para cada participante en la que a mayor puntuación mayor dominancia social y donde se invirtieron los ítems 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16. El análisis correlacional mostró que no había correlación entre las puntuaciones en esta escala ($r = ,064$) y las puntuaciones en el efecto IAT. De tal manera que no hubo confirmación para la cuarta hipótesis.

En cuanto al análisis de la *escala del mundo justo* (hipótesis tercera) la fiabilidad de la escala fue de un coeficiente *alpha* de ,71 eliminando el ítem 16 ("*los padres españoles ignoran los aspectos más admirables de sus hijos*"). Se invirtieron los ítems 1, 4, 5, 8, 10, 13, 16, 17 y 20. No se obtuvo correlación entre las puntuaciones en esta escala y las puntuaciones en el efecto IAT ($r = ,067$). Así que tampoco se confirmó esta hipótesis.

Con objeto de poner a prueba las predicciones citadas y ya clásicas con respecto al IAT, se obtuvo una puntuación media por participante en cada uno de los bloques presentados: congruente con el estereotipo del colectivo del profesorado y con el colectivo del alumnado e incongruente con dichos estereotipos. Estas puntuaciones medias fueron utilizadas posteriormente en el análisis estadístico realizado con el paquete estadístico SPSS 11.0, concretamente se realizó un ANOVA 2 X 2 X 2 (Congruencia de las categorías: congruente vs incongruente X Orden de las categorías: congruente-

incongruente vs incongruente-congruente X Valencia: positivo vs negativo), donde el orden de presentación de las categorías y la valencia fueron manipuladas entre grupos, y la congruencia de las categorías fue manipulada intraparticipantes.

Este ANOVA, tal como esperábamos (hipótesis 4 y 5), mostró un efecto principal del factor Congruencia, $F(1,30) = 29,76$; $p < ,000$. Los participantes emplearon menos tiempo para responder al bloque congruente con el estereotipo de poderosos y de no poderosos que para responder al bloque incongruente con dichos estereotipos ($M = 1104,22$ ms. para el bloque congruente y $M = 1251,56$ ms. para el bloque incongruente). Además esto fue así ligeramente en mayor medida para los adjetivos positivos en comparación con los negativos, según la interacción marginalmente significativa de los factores congruencia X valencia $F(1,30) = 2,82$ y $p < ,1$ (ver figura 120).



Valencia de las dimensiones atributivas

Figura 12. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función de la Congruencia y de la valencia de los adjetivos.

4.5. DISCUSIÓN

En cuanto al efecto IAT, nuevamente arroja resultados en la dirección de los obtenidos en los estudios anteriores. Existe un estereotipo implícito de los poderosos y los no poderosos percibiéndose aquéllos como competentemente positivos pero socialmente negativos, y a éstos como competentemente negativos pero socialmente positivos. Este resultado se ha

venido repitiendo, demostrando así la robustez de la medida (Greenwald, y Nosek, 2001; Ottaway et al., 2001; Rudman et al., 1999; Gawronski, 2002; Banse et al., 2001) y apoyando la existencia de tal estereotipo (ya que se repite en el tiempo y a través de diferentes participantes).

Sin embargo, no hemos encontrado reflejo de este efecto en las medidas explícitas en el sentido de identificar patrones diferenciales de los individuos (en la elección de persona, en la escala de dominancia social o en la del mundo justo) en función de mostrar un mayor o menor efecto IAT.

En relación con la elección de persona para una tarea o para una actividad lúdica, es posible que la inclusión de una tercera persona con características positivas tanto en competencia como en sociabilidad, aparezca como una "persona ideal" para ambas actividades y por ello no se produzcan patrones diferenciales de elección en esta medida. Probablemente si forzáramos a los participantes a elegir entre la persona 1 y 2 se producirían diferencias en la elección propuesta (persona 1 y 2 en la actividad lúdica y en la tarea académica).

Por otra parte, la *teoría de la dominancia social* (Pratto et al., 1994) defiende la idea de que la sociedad intenta disminuir los conflictos grupales existentes creando consenso. Se promueve la ideología que defiende la superioridad de unos grupos frente a otros, manteniendo las desigualdades intergrupales y legitimando la discriminación entre grupos. Estas ideologías son ampliamente aceptadas por la sociedad manteniendo el statu quo. Suponíamos que aquellos participantes que mostraran un amplio efecto IAT, esto es, participantes que demostrarían tener interiorizado un fuerte

estereotipo de los grupos propuestos (poderosos y no poderosos), serían personas que puntuarían alto en la escala de dominancia social ya que creerían legítimo el estatu quo. Sin embargo, nuestros resultados no arrojan correlación alguna entre las puntuaciones en el efecto IAT y en la escala de dominancia social por parte de los participantes en el estudio. Una posible explicación de este resultado es que los participantes, al responder a grupos sociales abstractos, no se encuentran implicados suficientemente, es decir, no se identifican con ninguno de los dos grupos y pueden estar respondiendo a la imagen de "grupos ideales"; de manera que se impide que determinados procesos motivacionales y afectivos puedan influir en las respuestas proporcionadas a ambas medidas y eso provoque que las respuestas a ambas medidas no correlacionen.

Algo parecido debe estar ocurriendo con las respuestas a la escala de creencia en un mundo justo. Hipotetizamos que aquellos participantes que mostraran un amplio efecto IAT, esto es, participantes que demostrarían tener interiorizado un fuerte estereotipo de los grupos propuestos (poderosos y no poderosos), serían personas que puntuarían alto en esta escala ya que creerían legitimizada la distribución de recursos y por tanto el mantenimiento del estatu quo. Es decir, los participantes que puntúen alto en dicha escala creerán que en la sociedad actual cada persona tiene lo que se merece ya que, de acuerdo con la teoría de la justificación del sistema (Jost et al., 1994), la gente internaliza y perpetua las formas sistemáticas de desigualdad social e incluso esto podría provocar que los grupos menos favorecidos justificaran e internalizaran su

situación de inferioridad como grupos estigmatizados en pro de los grupos más favorecidos y socialmente percibidos como superiores.

Sin embargo, a la luz de nuestros resultados, no podemos confirmar nuestras suposiciones ya que no se observa correlación alguna entre las puntuaciones de los participantes en la medida del IAT y en la escala de creencia en un mundo justo. Probablemente, el hecho de no identificarse plenamente con ninguno de los grupos sociales propuestos (poderosos y no poderosos) genera respuestas no influidas por procesos más afectivos y motivacionales que pueden influir en estas medidas (Jost et al., 2002).

No obstante, cabe otra interpretación en relación con la ausencia de correlación encontrada entre la medida implícita y las explícitas: ambos tipos de medidas no correlacionan porque miden constructos distintos. Nuestros resultados son coherentes con numerosos datos arrojados por la literatura en este sentido (Brauer et al., 2000; Maass et al., 2000; Dovidio et al., 1997; Fazio et al., 2003). Sin embargo, la fiabilidad test-retest del IAT ha resultado aceptable (Greenwald et al., 2001) lo que viene a reforzar la idea de que es una medida robusta y válida. Quizá los resultados de bajas correlaciones entre el IAT y las medidas explícitas en numerosos estudios pueda ser debido a factores motivacionales o situacionales (Fazio et al., 2003) del participante. Como ya hemos comentado, los grupos utilizados son abstractos y puede que los participantes no se identifiquen con ninguno de ellos y que por tanto, las respuestas mostradas en el nivel explícito e implícito no correlacionen. Si la motivación o la implicación fuese mayor, probablemente entrarían en juego

factores motivacionales (por ejemplo, el favoritismo endogrupal o el deseo de aparecer como una persona sino prejuicios...) que podrían modificar las respuestas en el nivel implícito y que hicieran que éstas correlacionasen con las explícitas ya que el hecho de que la activación sea automática no implica que el participante no conozca el estereotipo que está activado (Lepore et al., 1999).

Sería conveniente introducir alguna otra medida o realizar alguna manipulación diferente con el objetivo de encontrar alguna posible relación o efecto entre la medida implícita y las explícitas. Aunque, a la luz de los resultados obtenidos, podemos aventurar, en consonancia con Maass et al., (2000), que las medidas implícitas y explícitas van a mostrar correlaciones bajas o nulas cuanto más lejanas estén en el continuo "implícito-explícito" unas de las otras.

5. QUINTO EXPERIMENTO

En este experimento se aborda de una manera diferente la relación entre las medidas explícitas e implícitas de los estereotipos de poderoso y no poderosos. Recurrimos para ello a un paradigma de investigación que goza de cierta tradición en Psicología Social: la evaluación de un texto científico. Concretamente esperábamos efectos en la evaluación de la calidad e interés de un texto científico en función del autor del texto y el efecto IAT del participante, de manera que, los participantes con un alto efecto IAT (que supuestamente tienen interiorizado un claro esquema del estereotipo de poderosos y no poderosos) evaluarían de forma diferente el mismo texto leído según fuese firmado por un catedrático de universidad o por un alumno de doctorado; y aquellos participantes con un bajo efecto IAT no mostrarían diferencias en cuanto a la evaluación de calidad e interés del texto en función del autor, ya que el texto es el mismo.

Respecto a esta medida, existe una larga tradición en Psicología Social, que se remonta a Goldberg (1968), quien encontró un sesgo en la evaluación de un trabajo realizado por alguien en virtud de la categoría social a la que esa persona pertenecía: un mismo artículo era mejor evaluado cuando aparecía firmado por un hombre que cuando aparecía firmado

por una mujer, y además este efecto era más fuerte cuando el trabajo trataba sobre tópicos tradicionalmente masculinos.

Asimismo, en este estudio volvimos a utilizar la medida explícita de elección de una persona para realizar una tarea académica o bien una actividad de ocio, pero con una modificación. Los resultados nos mostraron que la mayoría de la gente escogía a la persona 3 (con todos los atributos positivos en competencia y en sociabilidad) y por tanto en este estudio hemos eliminado a esa persona con el objetivo de forzar la elección entre las otras dos personas (rasgos positivos en competencia y negativos en sociabilidad versus rasgos positivos en sociabilidad y negativos en competencia).

También incluimos una nueva escala como medida explícita, la "*Escala de la ética protestante del trabajo*" de Mirels y Garret (1971), adaptado al castellano por nosotros, con el fin de analizar si los participantes mostraban respuestas diferenciales ante ella en función de sus propias puntuaciones en el efecto IAT. La idea subyacente a la ética protestante del trabajo (tan presente en la vida de los norteamericanos) consiste básicamente en creer que cada persona tiene lo que se merece y que cualquiera puede conseguir lo que se proponga en una "tierra de oportunidades" como Estados Unidos y que aquél que no lo consiga es porque no ha luchado lo suficiente por ello, por tanto. Esta ideología está fuertemente vinculada a la teoría de la justificación del sistema ya que si cada uno tiene lo que se merece, la distribución de recursos es justa y el orden social está como debe. En este sentido, pensamos que aquellos participantes que mostraran un alto efecto IAT mostrarían también altas puntuaciones en la escala de la ética protestante

del trabajo; y aquéllos que puntuaran bajo en el efecto IAT tendrían, igualmente, puntuaciones bajas en esta escala explícita.

Como hemos hecho en los anteriores estudios, medimos el componente automático del estereotipo de poderosos y no poderosos utilizando como técnica de evaluación el IAT.

Las categorías sociales eran las mismas que en el estudio cuarto (poderosos y no poderosos) y los adjetivos de las dimensiones atributivas eran tanto positivos como negativos y estaba manipulada entre grupos, es decir, unos participantes recibían estímulos positivos y otros recibían estímulos negativos.

5.1. Hipótesis

Las hipótesis concretas que se formularon fueron:

3. Presumíamos que aquellos participantes con puntuaciones altas en el efecto IAT evaluarían mejor el texto cuando estaba firmado por un catedrático de universidad que cuando ese mismo texto era firmado por un estudiante de doctorado. Del mismo modo, hipotetizamos que aquellos participantes con puntuaciones bajas en el efecto IAT no mostrarían diferencias significativas en la evaluación del texto en función de su autoría.
4. Hipotetizamos que en función del efecto IAT de los participantes, la elección de una persona para hacer una tarea académica o una actividad de ocio sería congruente con el estereotipo de poderosos y no poderosos, de manera que los participantes con un IAT

alto escogerían a la persona uno para que fuese líder y a la persona dos para la actividad de ocio. Las personas con bajo IAT no deberían mostrar preferencias claras.

5. En relación a otras medidas explícitas, como la "Escala de la ética protestante del trabajo" de Mirels et al., (1971), hipotetizamos que habría correlación significativa y positiva entre las puntuaciones de esta escala y las del efecto IAT.
6. Del mismo modo, hipotetizamos que habría correlación significativa entre las puntuaciones del efecto IAT y las puntuaciones de la "Escala del mundo justo" (Rubin et al., 1975).
5. Los participantes tenderán a asociar en mayor medida la categoría "poderosos" con los rasgos de competencia positiva que con los de sociabilidad positiva, de esta forma, cuando se presentan palabras relacionadas con alto poder (e.g., emperador), competencia positiva (e.g., racional) o sociabilidad positiva (e.g., simpático), los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras, son congruentes entre sí (poderoso-competencia), que cuando son incongruentes (poderoso-sociabilidad). Por último, de igual manera, los participantes tenderán a asociar más la categoría "no poderoso" con los rasgos de sociabilidad positiva que con los de competencia positiva, por tanto, cuando se presentan palabras relacionadas con bajo

poder (e.g., súbdito), competencia positiva (e.g., racional) o sociabilidad positiva (e.g., simpático) los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras son congruentes entre sí (no poderoso-sociabilidad), que cuando son incongruentes (no poderoso-competencia).

6. Los participantes tenderán a asociar en mayor grado la categoría "poderosos" con los rasgos de sociabilidad negativa que con los de competencia negativa, en consecuencia, cuando se presentan palabras relacionadas con alto poder (e.g., emperador), competencia negativa (e.g., ineficaz) o sociabilidad negativa (e.g., antipático), los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras, son congruentes entre sí (poderoso-sociabilidad negativa), que cuando son incongruentes (poderoso-competencia negativa). De igual manera, los participantes tenderán a asociar en mayor medida la categoría "no poderoso" con los rasgos de competencia negativa que con los de sociabilidad negativa, en consecuencia, cuando se presentan palabras relacionadas con bajo poder (e.g., súbdito), competencia negativa (e.g., ineficaz) o sociabilidad negativa (e.g., antipático) los participantes contestarán más rápido cuando la categoría y la dimensión atributiva que se presentan a la vez que estas palabras son congruentes entre sí (no poderoso-

competencia negativa), que cuando son incongruentes (no poderoso- sociabilidad negativa).

5.2. Método

5.2.1. Participantes

Este estudio estuvo compuesta por un total de 88 participantes, todos ellos alumnos pertenecientes a la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Jaén en el curso 2002/2003. Los participantes fueron 73 mujeres y 15 hombres. La participación fue voluntaria y las edades oscilaron entre 18 y 26 años (media: 21,36 y desviación típica: 2,15).

5.2.2. Instrumentos

Se utilizó el IAT como medida implícita del estereotipo de poderosos y no poderosos (categorías sociales). Se incluyeron las dimensiones atributivas que venimos utilizando (competencia y sociabilidad) con adjetivos positivos y negativos manipulando esa valencia entre grupos. Cada dimensión atributiva constaba de diez adjetivos, de tal manera que, había diez adjetivos para la competencia positiva, diez para la competencia negativa, diez para la sociabilidad positiva y otros diez para la sociabilidad negativa.

Se procedió a la realización de este quinto estudio experimental, utilizando para ello la versión en castellano del Implicit Association Test (Greenwald et al., 1998) realizada por nosotros para el primer estudio.

Como medidas explícitas teníamos varias (ver anexo 5). En primer lugar, aparecía un texto científico que debían evaluarlo tras su lectura (cómo de interesante le parecía, cómo de original...), después aparecía la medida de elección de la persona para una tarea académica o una actividad de ocio (esta vez eliminamos la opción de la persona tres que fue la más elegida en el estudio cuarto).

- La persona 1: es una persona caracterizada con seis rasgos de los cuales tres de ellos eran pertenecientes a la competencia positiva (*competitiva, eficaz y capacitada para el trabajo*) y los otros tres pertenecientes a la sociabilidad negativa (*tímida, cotilla y pesada*). Podemos decir que esta persona sería el prototipo del estereotipo de poderoso.
- La persona 2: es una persona caracterizada con seis rasgos de los cuales tres de ellos eran pertenecientes a la competencia negativa (*inconstante, materialista e ineficaz en su trabajo*) y los otros tres pertenecientes a la sociabilidad positiva (*muy amable, simpática y amistosa*). Podemos decir que esta persona sería el prototipo del estereotipo de no poderoso.

Otra de las medidas explícitas que incluimos en este estudio fue la "*Escala del mundo justo*" de Rubin et al., (1975), también utilizada en el experimento anterior. Como se recordará, esta escala consta de 20 items en la que los participantes respondían con una escala tipo Likert de seis puntos donde uno es totalmente de acuerdo y seis es totalmente en desacuerdo (también utilizada y ya descrita en el estudio cuarto). Para un correcto análisis de los datos se

invertieron los items 1, 4, 5, 8, 10, 13, 16, 17 y 20 de la escala del mundo justo. El análisis de fiabilidad de esta escala mostró un coeficiente *alpha* de ,47. Coeficiente que podemos considerar bastante bajo.

Por último incluimos una versión en castellano (realizada por nosotros) de la "*Escala de la ética protestante del trabajo*" de Mirels et al., (1971) con 19 items en la que los participantes respondían con una escala tipo Likert de seis puntos donde 1 es nada de acuerdo y 6 es totalmente de acuerdo. Algunos items eran "*cualquier persona con capacidad y que esté dispuesta a trabajar duro tendrá buenas oportunidades para triunfar*" o "*me siento intranquilo cuando tengo poco trabajo que hacer*". Para analizar correctamente las respuestas dadas a esta escala se invertieron los items 9, 13 y 15. Y se obtuvo un coeficiente *alpha* de ,70.

5.2.3. Procedimiento

Los participantes fueron citados de forma individual para participar en un estudio que estaba desarrollando el departamento de Psicología de la Universidad de Jaén.

El procedimiento experimental implicaba la presentación de cinco conjuntos (bloques) de palabras-objetivo que los participantes debían asociar con diferentes categorías (poderosos, no poderosos) y dos dimensiones atributivas (competencia, sociabilidad).

La tarea se realizaba en un ordenador situado en un cubículo experimental con luz tenue. A los participantes, individualmente, se les instó para que leyeran cuidadosa y detenidamente las instrucciones que iban a ir apareciendo en la

pantalla sucesivamente y se les dijo que ellos mismos serían quienes, presionando la tecla "intro", decidirían en qué momento debían aparecer las siguientes pantallas con otras instrucciones. A partir de aquí, el procedimiento con el instrumento de medida del IAT fue exactamente el mismo que en el estudio anterior.

El procedimiento constaba de otra parte en la que los participantes debían responder a una prueba de papel y lápiz. Esta prueba es la medida explícita que hemos descrito en el apartado anterior (ver anexo 5). Con el objeto de que el orden de las medidas no tuviera efecto sobre los resultados y pudiera contaminarlos, contrabalanceamos el orden de las medidas dentro del cuestionario, el orden de las personas dentro de cada actividad (1, 2 y 3), el orden de los adjetivos dentro de cada persona y el orden de elección de la actividad (tarea versus ocio).

Tras la realización de la tarea, se les explicaba el objetivo e intenciones reales del estudio en el que habían participado.

5.3. Diseño

El diseño de la presente investigación incluye seis variables independientes con dos niveles cada una de ellas:

- Congruencia/incongruencia entre la categoría y la dimensión atributiva que aparecen en el mismo extremo de la pantalla (en las etapas 3 y 5 del procedimiento), manipulada intraparticipantes.

- Orden de aparición de los bloques: congruente-incongruente vs. incongruente-congruente, manipulada entre grupos.
- Valencia de los adjetivos: positivos vs negativos.
- Situación de elección: tarea versus ocio, manipulada intraparticipante.
- Autor del texto presentado: catedrático versus alumno de doctorado.
- Nivel de competencia y sociabilidad de la persona a quien debían elegir: altamente competente/bajo en sociabilidad versus altamente sociable/bajo en competencia.

En consecuencia, cada participante fue asignado aleatoriamente a una de las siguientes condiciones experimentales:

- 1) El orden de los bloques (tercero y quinto) era congruente-incongruente; además todos los adjetivos empleados en esta condición fueron positivos en competencia o en sociabilidad.
- 2) El orden de los bloques (tercero y quinto) fue el contrario, esto es incongruente-congruente. Los adjetivos en esta condición fueron también positivos en competencia o sociabilidad.
- 3) El orden de los bloques (tercero y quinto) fue incongruente-congruente. Los adjetivos en esta condición fueron negativos en competencia y sociabilidad.
- 4) El orden de los bloques (tercero y quinto) era congruente-incongruente; además todos los adjetivos

empleados en esta condición fueron negativos en competencia y en sociabilidad.

Además en cada uno de estos bloques, la mitad de los participantes respondían primero al IAT y posteriormente la medida explícita y la otra mitad respondía en primer lugar la medida explícita y después la implícita (IAT).

5.4. Resultados

Como medida dependiente principal de nuestro estudio utilizamos el tiempo de reacción (TR) de los participantes (medido en milisegundos) al dar sus respuestas. Tomamos como TR el mismo concepto que hemos venido asumiendo en los estudios anteriores, es decir, el tiempo que transcurre entre la presentación del estímulo en el centro de la pantalla del ordenador y la respuesta del participante presionando alguna de las dos teclas dispuestas para ello (la letra "a" o el número "5" del teclado numérico). El TR de cada participante en cada estímulo presentado fue recogido en una base de datos a través del propio programa utilizado (Implicit Association Test). Con ayuda de este programa se eliminaron los TR de los dos primeros ensayos de cada bloque con el objetivo de no permitir que se distorsionaran los datos con ensayos iniciales en los que los participantes aún no estuvieran familiarizados con la tarea; del mismo modo fueron reconsiderados todos aquellos ensayos en los que los TR eran inferiores a 300 ms. o superiores a 3000 ms., filtro escogido habitualmente en las investigaciones que utilizan el IAT.

Para obtener datos que dieran respuesta a la primera hipótesis, realizamos un ANOVA de un factor donde la variable autor del texto (catedrático vs. alumno de doctorado) estaba manipulada entre grupos. Los resultados obtenidos muestran que, efectivamente, el texto es mejor evaluado cuando está firmado por un catedrático ($M = 4,71$) que cuando el autor es un alumno de doctorado ($M = 3,64$) con $F(1,87) = 138,66$ y $p < ,000$. Los análisis se realizaron agrupando los nueve items que medían la evaluación del texto conformando así una escala con un coeficiente *alpha* de ,76. Sin embargo, no encontramos correlación alguna entre estas puntuaciones y las mostradas por las del efecto IAT.

En cuanto a la hipótesis 2, para el análisis sobre las elecciones que hicieron los participantes de las dos personas propuestas, se calculó el efecto IAT para cada participante y la mediana con la intención de dividir a los participantes en dos grupos diferenciados, los que puntuaban alto en efecto IAT y los que puntuaban bajo. La mediana fue 61. Se realizó una tabla de contingencia donde el estadístico *chi cuadrado* no fue significativo porque tanto los participantes que tenían puntuaciones altas en el efecto IAT como los que tenían puntuaciones bajas tendieron a elegir en mayor medida a la persona 1 (altamente competente pero no sociable) para la situación de actividad académica y a la persona 2 (altamente sociable pero no competente para la situación de ocio (ver tabla 6)).

S I T U A C I Ó N	EFECTO IAT	
	ALTOS	BAJOS
TAREA (Persona 1)	88,6 %	95,5 %
OCIO (Persona 2)	97 %	100%

Tabla 6. Tabla de contingencia de las elecciones de los participantes en función de la situación y del efecto IAT para la primera y segunda personas.

En lo referente a la hipótesis tercera, la escala de la ética protestante del trabajo, no correlacionó con el efecto IAT ($r = ,12$). McHoskey (1994) realiza un análisis de la estructura factorial de esta medida e identifica cuatro factores:

- Factor de éxito: relaciona rasgos de personalidad con el éxito conseguido. Los items que lo conforman son el 4, 6, 7, 11 y 19.
- Factor de ascetismo: elogia y ensalza los beneficios de una vida productiva y seria. Los items que se agrupan bajo este factor son el 1, 2, 3, 5, 8, 12, 14 y 18.
- Factor del trabajo duro: proclama los beneficios del trabajo duro y se engloba en los items 10, 13, 16 y 17.
- Factor antiocio: expresa rechazo a una vida de ocio y relax y está representado por los items 9 y 15.

Realizando un análisis de correlación con estos factores, tampoco obtuvimos correlación significativa entre el efecto IAT y

los factores identificados por McHoskey en esta escala, como se muestra en el tabla 7:

	Factor de éxito	Factor de ascetismo	Factor del trabajo duro	Factor antiocio
Correlación de Pearson	,081	,015	,018	,09

Tabla 7: Tabla de correlaciones entre el efecto IAT y los factores de la Escala de la ética protestante del trabajo.

Con relación a la hipótesis cuarta, la que se refiere a la escala del mundo justo, no se obtuvo correlación ($r = ,097$) entre las puntuaciones en esta escala y las puntuaciones en el efecto IAT.

En un análisis de correlación exploratorio se observaron correlaciones de Pearson significativas entre la escala del mundo justo y la de la ética protestante del trabajo así como con los factores de esta última. Estas correlaciones se muestran en el tabla 8:

	Escala ética protes.	Factor de éxito	Factor de ascetismo	Factor del trabajo duro	Factor antiocio
Escala mundo justo	,274**	,265*	,015	,221*	,253*

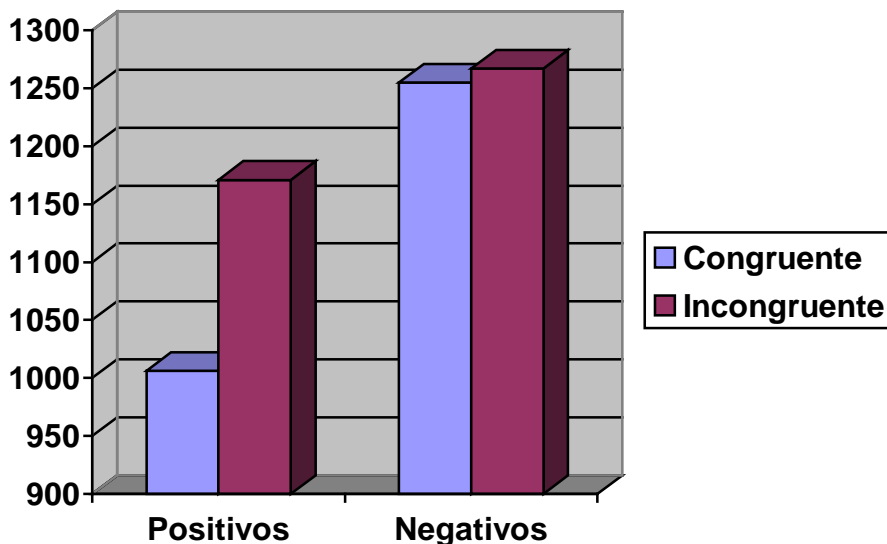
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

Tabla 8: Tabla de correlaciones entre la escala del mundo justo, la Escala de la ética protestante del trabajo y sus factores.

Con objeto de poner a prueba las predicciones ya citadas, se obtuvo una puntuación media por participante en cada uno de los bloques presentados: congruente con el estereotipo del colectivo del profesorado y con el colectivo del alumnado e incongruente con dichos estereotipos. Estas puntuaciones medias fueron utilizadas posteriormente en el análisis estadístico realizado con el paquete estadístico SPSS 11.0, concretamente se realizó un ANOVA 2 X 2 X 2 (Congruencia de las categorías: congruente vs incongruente X Orden de las categorías: congruente-incongruente vs incongruente-congruente X Valencia de los adjetivos: positivos vs. negativos), donde la valencia de los adjetivos y el orden de presentación de las categorías fue manipulada entre grupos, y la congruencia de las categorías fue manipulada intraparticipante.

Este ANOVA, tal como esperábamos (hipótesis 5 y 6), mostró un efecto principal del factor Congruencia, $F(1,86) = 21,73$; $p < ,000$. Los participantes emplearon menos tiempo para responder al bloque congruente con el estereotipo de poderosos y de no poderosos que para responder al bloque incongruente con dichos estereotipos ($M = 1130,62$ ms. para el bloque congruente y $M = 1219,10$ ms. para el bloque incongruente). Además esto fue así en mayor medida para los adjetivos positivos que para los negativos según la interacción del factor congruencia X valencia $F(1,86) = 16,25$ y $p < ,000$ (ver figura 13).



Valencia de las dimensiones atributivas

Figura 13. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función de la Congruencia y de la valencia de los adjetivos.

También se encontró una interacción del factor con el orden de aparición de los bloques congruente-incongruente $F(3,84) = 10,93, p < ,000$. Es decir, en el bloque congruente los participantes tardan más cuando el orden es bloque incongruente-congruente ($M_{cong.-incong.} = 1080,21$ y $M_{incong.-cong.} = 1181,05$); sin embargo en el bloque incongruente la latencia de respuesta es mayor cuando el orden es bloque congruente-incongruente ($M_{cong.-incong.} = 1232,2$ y $M_{incong.-cong.} = 1206$) (ver figura 14).

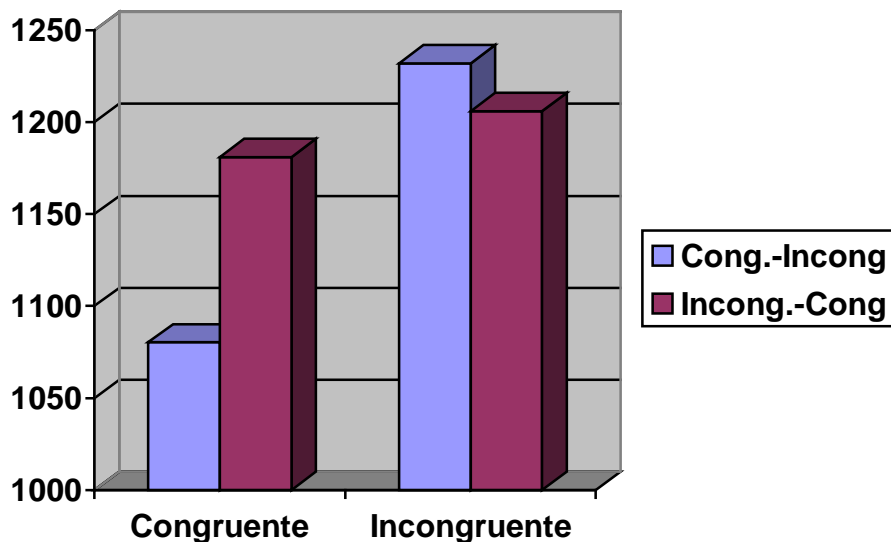


Figura 14. Representación gráfica de la latencia media de respuesta en función de la Congruencia y del orden de los bloques.

5.5. DISCUSIÓN

En cuanto al efecto IAT, de nuevo encontramos resultados consistentes con los estudios anteriores: existe un estereotipo implícito de los poderosos y los no poderosos percibiéndose aquéllos como competentemente positivos pero socialmente negativos, y a éstos como competentemente negativos pero socialmente positivos.

Igual que en estudios anteriores, tampoco se encontraron en este estudio relaciones entre el efecto IAT y las medidas explícitas que habíamos incluido.

Con respecto a la elección de persona, eliminamos a la "persona perfecta" (altamente sociable y competente) en función del estudio anterior y lo que vemos es que la mayoría de

personas escoge a la competente para que sea líder y a la sociable para ir a tomar café, esto con independencia de que tenga una puntuación alta o baja en el efecto IAT. Una posible explicación de estos resultados sea que no hay demasiada implicación de los participantes (entendida como identificación con alguno de los grupos sociales propuestos en este estudio) o motivación apropiada (Fazio et al., 2003).

En relación con el resto de medidas explícitas, la escala del mundo justo mostró una fiabilidad baja ($\alpha = ,47$) y tampoco correlacionó con el efecto IAT; por otra parte, la escala de la ética protestante del trabajo sí tenía una fiabilidad buena ($\alpha = ,70$) pero tampoco correlacionó con el efecto IAT.

Probablemente, al igual que en el cuarto estudio, aquí tampoco los participantes estén motivados suficientemente (bien porque el grado de implicación no es muy grande, porque no se identifiquen plenamente con los grupos-categorías mostradas, o por cualquier otro motivo) para que se evidencien patrones diferenciales de respuesta en función del tamaño del efecto IAT.

También es posible que, en la línea de los resultados de algunos investigadores, el tamaño del efecto IAT se muestre más evidentemente en algunas medidas intermedias, esto es, que no sea totalmente explícita (por ejemplo en lenguaje no verbal en situaciones de interacción). Al ser el IAT una medida implícita probablemente no sigue una vía o mecanismo compatible con las medidas explícitas y por eso no correlaciona con ellas y no muestra sus efectos. Esto explicaría el hecho de que dos de las escalas explícitas utilizadas (la escala del mundo justo y la de la ética protestante del trabajo) sí correlacionen

tanto en sus puntuaciones totales como en las puntuaciones de los factores identificados en la escala de la ética protestante por McHoskey (1994).

Según Maass et al., (2000), el no obtener correlaciones entre medidas implícitas y explícitas es normal puesto que miden el constructo por vías diferentes y que sin embargo, sí se deberían encontrar correlaciones entre medidas más cercanas en el continuo de lo explícito-implícito, en nuestro caso, entre las dos escalas comentadas. En esta línea van nuestros resultados ya que obtuvimos correlaciones significativas entre las escalas del mundo justo y de la ética protestante, por un lado, y la escala del mundo justo con los 4 factores identificados en la escala de la ética protestante del trabajo.

CAPÍTULO 4.

CONCLUSIONES
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
ANEXOS

CONCLUSIONES

A continuación, repasaremos los principales resultados obtenidos en los estudios anteriormente presentados y posteriormente comentaremos las contribuciones que dichos resultados pueden aportar al tema de estudio.

Después de los estudios realizados y a la luz de los resultados obtenidos, podemos señalar algunas conclusiones generales:

1. En primer lugar, el Implicit Association Test se muestra como una medida implícita de estereotipo válida y robusta como se comprueba a través de los cinco estudios realizados, tanto con grupos sociales abstractos (poderosos/no poderosos) como reales (profesorado/alumnado), categorías grupales que no habían sido estudiadas aplicando dicha medida.
2. Se comprueba que existe un estereotipo claro de poderosos y no poderosos en función de las dimensiones atributivas de competencia y sociabilidad, de tal manera que, se percibe a los poderosos como competentemente positivos pero socialmente negativos (por ejemplo, inteligentes pero antipáticos) y a los no poderosos como socialmente positivos pero competentemente negativos (por ejemplo, simpáticos pero vagos), en la línea de numerosas investigaciones.

-
3. En cuanto al estereotipo con grupos reales (profesorado y alumnado) el estereotipo implícito mostrado difiere algo del que se mostró con grupos abstractos. En este caso se percibió a los profesores como fundamentalmente competentes (tanto con atributos positivos como con atributos negativos) y a los alumnos como fundamentalmente sociables (con atributos tanto positivos como negativos).
 4. El grupo de profesores mostró un mayor efecto IAT, es decir mostró un estereotipo más claro y marcado entre profesores y alumnos que el que mostraron los alumnos, aunque el estereotipo de unos y de otros iba en la misma dirección.
 5. Parece que la información positiva es más fácil de procesar que la negativa, como se muestra en los numerosos efectos encontrados del factor valencia de los adjetivos, donde la latencia media de respuesta era menor con los atributos positivos.
 4. En el nivel explícito, se encontró un estereotipo que, básicamente confirmaba el obtenido con la medida implícita. Se percibió a los profesores como más competentes que los alumnos y esto por parte de ambos grupos. Del mismo modo, se percibió a los alumnos como más sociables que a los profesores y eso por parte de los dos grupos; también se percibió a los alumnos con mayor sociabilidad negativa. Todos estos resultados van en la

dirección de los obtenidos con el IAT pero sin embargo, en cuanto a la competencia negativa, no fue el grupo de profesores el que puntuó más (así se mostró en la medida implícita) sino el grupo de alumnos el que fue percibido como más competentemente negativo.

5. En cuanto a la relación existente entre las medidas implícitas y explícitas, en ninguno de nuestros estudios las correlaciones fueron altas. En la línea de otras investigaciones pensamos que al ser medidas que actúan sobre procesamientos distintos de la información (controlado versus automático) no correlacionan ya que, si bien miden el mismo estereotipo, lo hacen de forma distinta; de manera que con el IAT los individuos no pueden controlar sus respuestas, no son conscientes de ellas y en las explícitas hay factores motivacionales que están teniendo efecto sobre las respuestas.

A continuación comentaremos las aportaciones más relevantes que, en nuestra opinión, arrojan nuestros estudios.

En primer lugar, hay que decir que el procedimiento del IAT ha sido ampliamente utilizado en la investigación para medir el componente automático de estereotipos y prejuicio arrojando datos sólidos sobre la viabilidad de su utilización (Asendorpf et al., 2002; Banse et al., 2001; Greenwald et al., 1998; Greenwald et al., 2000; Hummert et al., 2002; McConnell et al., 2001; Rudman et al., 2001; Swanson et al., 2001; Teachman et al., 2001; Wiers, et

al., 2002;). En nuestros estudios, este instrumento también se muestra útil en la medición del estereotipo de poderosos y no poderosos, apareciendo como una medida robusta ya que, por ejemplo, los tiempos de reacción para los bloques congruentes e incongruentes son semejantes a través de los cinco estudios y además también lo son con los obtenidos en otros estudios con diferentes grupos estímulo (Greenwald et al., 1998). Podríamos decir que, en este sentido, el IAT parece que refleja correctamente y en gran medida la ruta de procesamiento automático de la información y la activación del estereotipo. Las mínimas variaciones que encontramos en los tiempos de reacción entre los diversos estudios pueden estar en función de los propios grupos o estímulos presentados sobre los que se puede tener un estereotipo más o menos claro o incluso de la valencia positiva o negativa de dichos atributos.

En nuestros estudios vemos como, en general, los tiempos empleados para responder a los estímulos positivos son menores que al responder a los negativos y esto ocurría tanto para los bloques congruentes como para los incongruentes. Esto implica que a los participantes, una vez asociados la categoría con la dimensión atributiva, les era más fácil responder cuando los atributos eran positivos que cuando eran negativos aunque en ambos casos la información fuese congruente (por ejemplo, eran más rápidos al responder, una vez asociada la categoría "poderosos" a la dimensión atributiva "competencia", al estímulo "inteligente" que cuando, al asociar "poderosos" a "sociabilidad", aparecía el atributo "antipático", aunque en ambos casos la información fuese congruente y se mostraran las respuestas más rápidas que en el resto de combinaciones que eran incongruentes).

Sin embargo, Paladino et al. (2002), utilizan en sus estudios por un lado, el IAT con información positiva con respecto a emociones y sentimientos; y por otro, el IAT con información negativa (es un procedimiento parecido al nuestro ya que nosotros manipulamos la valencia de los atributos presentados entre grupos) y encuentran que en general, los tiempos de reacción para la información negativa son menores que los dados para la información positiva. Quizá esta diferencia entre los estudios de Paladino et al. (2002) y los nuestros pueda deberse a las propias diferencias existentes entre las dimensiones atributivas y las categorías utilizadas en ambos casos ya que en la línea de la propuesta de Maass et al. (2000) el IAT utilizado por Paladino et al. (2002) puede estar midiendo aspectos más afectivos y el IAT utilizado por nosotros aspectos más cognitivos. Nuestros resultados, demuestran a través de los estudios uno, dos, cuatro y cinco que cuando los atributos mostrados son negativos los tiempos de reacción, en general, se ralentizan; probablemente porque sea más costoso procesar información negativa relativa a la competencia y a la sociabilidad que la propia información positiva.

Otro resultado obtenido en nuestros estudios y que podría apoyar la idea de que la naturaleza de las dimensiones atributivas y las categorías utilizadas son relevantes en cuanto a los resultados mostrados en el IAT, es uno de los encontrados en nuestro segundo estudio. En ese experimento las categorías sociales que utilizamos fueron "profesores" y "alumnos" universitarios, es decir, fueron grupos sobre los que los participantes tenían conocimiento y experiencia directa además de que podían identificarse con uno y otro grupo ya que respondieron al IAT tanto profesores como alumnos universitarios. Pues bien, en esta situación, los resultados

obtenidos fueron sorprendentes ya que, cuando los atributos presentados fueron negativos, el bloque que nosotros habíamos llamado congruente con el estereotipo (por ejemplo, profesorado/sociabilidad versus alumnado/competencia) resultó ser el incongruente, o al menos los participantes tardaron más en responder a esta tarea combinada que cuando la tarea presentada era la de profesorado/competencia versus alumnado/sociabilidad. Teniendo en cuenta que, en función de los resultados de nuestro primer estudio, el estereotipo de los poderosos era el de personas con competencia positiva y sociabilidad negativa, ahora nos encontramos con que el estereotipo del profesorado universitario aparecía como fuertemente asociado a la competencia pero tanto si ésta era positiva (inteligente) como si era negativa (ineficaz); del mismo modo ocurría con el colectivo del alumnado universitario aparecía como fuertemente asociado a la sociabilidad (positiva y negativa). En este sentido, encontramos que la asociación entre categoría y dimensión atributiva es tan fuerte que el propio contenido del estereotipo cobra relevancia, quizás en la línea de las investigaciones de Peabody (1967) (citado en Moya, 1999b) en las que los participantes realizaron inferencias más fuertes para los rasgos descriptivamente similares aunque fueran diferentes en cuanto al aspecto evaluativo que cuando eran descriptivamente diferentes pero evaluativamente similares; todo ello en detrimento del tono evaluativo. Probablemente al ser categorías reales algunos factores motivacionales pueden estar influyendo (Lepore et al., 1999; Fazio et al., 2003; Kunda y Spencer, 2003). Si bien es verdad que, en este sentido, se necesitaría profundizar en mayor medida realizando estudios en los que el grado de implicación de los participantes sea alto y los grupos sociales utilizados sean

diferentes aunque sigan diferenciándose entre ellos por el grado de poder o control de unos sobre otros; de esta manera podríamos ver si los resultados se replican o si de nuevo hay modificaciones en virtud de las distintas categorías.

En cualquier caso, estos resultados también estarían mostrando que el IAT es una medida suficientemente sensible para mostrar la activación automática de diferentes estereotipos y que responde bien a las modificaciones implícitas que se tiene de los distintos ejemplares de las diferentes categorías estereotípicas.

Otro resultado que muestra la robustez del IAT como instrumento de medida es que no es sensible a los efectos de orden, esto es, no importa que se responda al IAT con anterioridad o con posterioridad a las medidas explícitas, los tiempos de reacción medios de respuesta a los bloques congruentes e incongruentes no son significativamente diferentes. Este resultado que obtenemos a través de nuestros estudios es consistente con otros en la literatura (Fazio et al., 2003) que sugieren que además debe ser así puesto que al medir el estereotipo en un nivel implícito, los resultados no deben ser distintos en función de los sucesos antecedentes o consecuentes a la medida.

Con respecto a otro de los objetivos principales de esta tesis como era el de examinar la posible relación entre las medidas implícitas y explícitas de los estereotipos asociados al poder, podemos decir que, al igual que en numerosos estudios (Brauer et al., 2000; Maass et al., 2000; Dovidio et al., 1997; Gilbert et al. 1991) en nuestros resultados no encontramos correlaciones significativas entre la medida implícita (IAT) y las diferentes medidas explícitas utilizadas en nuestros estudios. Una posible

explicación que podemos dar a estos resultados va en la línea de la propuesta de Maass et al., (2000) en la que sugiere que las medidas de estereotipo correlacionaran en mayor o en menor medida en función de lo cercanas o distantes que estén en un continuo "explícitas-implícitas", de manera que cuanto más alejadas estén en ese continuo correlaciones más bajas mostrarán. En este sentido, podemos decir que nuestras medidas implícita y explícitas están totalmente opuestas en dicho continuo. Otra de las explicaciones que sugiere Maass et al. es que cuanto más fuerte sea la norma social que defiende los valores igualitarios y de justicia entre los diferentes grupos, más bajas serán las correlaciones; y también propone que cuanto más motivados estén los individuos para suprimir los estereotipos o aparecer como no prejuiciosos, más bajas serán las correlaciones encontradas entre las medidas explícitas y implícitas de estereotipo. Probablemente una conjunción de estos factores sea lo que esté afectando a la no correlación de nuestras medidas. En esta misma línea, Fazio et al., (2003) propone que la correlación entre medidas implícitas y explícitas va a depender en gran medida de la motivación de los participantes para responder sin prejuicio y de la situación en la que se esté (oportunidad para reflexionar o interés particular al aplicar el estereotipo, por ejemplo para mantener el statu quo (Jost et al. 1994)).

En lo referente al tema de la estereotipia asociada al poder, otro de nuestros objetivos de estudio, podemos sacar conclusiones claras de que, en general, los participantes en nuestros estudios muestran una percepción estereotípica de los poderosos y de los no poderosos en un nivel implícito. De manera que se activa el

estereotipo de los poderosos como competentemente positivos pero socialmente negativos (por ejemplo, inteligentes pero antipáticos); y el estereotipo de los no poderosos como competentemente negativos pero socialmente positivos (por ejemplo, vagos pero amables)³. Es interesante mencionar que estos resultados vienen a confirmar los obtenidos por Fiske et al. (2002) con medidas explícitas y a completar los iniciados por ella en 1993.

En los estudios iniciados por Fiske (1993) se encuentra, básicamente, que los poderosos estereotipan a sus subordinados (esto es, utilizan el estereotipo que de ellos tienen, y que ya hemos mencionado con anterioridad, homogeneizándolos) y que los no poderosos no estereotipan a sus superiores sino que utilizan información individualizada de ellos, quizá porque no les interese. En nuestros estudios, nosotros proponíamos una distinción entre la activación y la aplicación del estereotipo, esto es, en los estudios de Fiske, los poderosos habían aplicado el estereotipo y por tanto también se había activado; y en el caso de los no poderosos el estereotipo no se había aplicado pero se desconocía si se había activado automáticamente y se había inhibido por algún factor motivacional, por ejemplo, o si ni siquiera se había activado en el nivel implícito. Para ello, nosotros utilizamos ambas medidas (implícita y explícitas) con la intención de analizar si se activa automáticamente tanto el estereotipo de los poderosos como el de

3 En este aspecto, hay que mencionar la salvedad encontrada en los resultados del segundo estudio cuando las categorías sociales utilizadas eran reales y que ya hemos comentado anteriormente.

los no poderosos. A la luz de nuestros resultados, podemos afirmar que el estereotipo se activó automáticamente tanto para el grupo de poderosos como para el de no poderosos. Si bien es cierto que el nivel explícito también se aplicó tanto un estereotipo como otro, podríamos especular que en los resultados de Fiske (1993) los participantes activaron el estereotipo de los poderosos pero lo inhibieron quizá debido a factores motivacionales o situacionales (Lepore et al., 1999).

De esta manera, nosotros abogamos por una integración de la *perspectiva cognitiva* (liderada por Devine) en la que se propone la inevitabilidad de la activación del estereotipo y la *perspectiva motivacional* (encabezada por Lepore y Brown) en la que se sugiere que la inevitabilidad no es tal sino que la activación puede depender del contexto. De esta manera, la activación del estereotipo se produciría en todos los casos (tal y como muestran nuestros resultados con el IAT) pero dependiendo del contexto o de factores motivacionales, la persona podría inhibir el grado de activación y aplicación del estereotipo (Kunda et al., 2003) en función de los recursos cognitivos necesarios y disponibles (Lepore et al., 1999). En nuestro caso, todos los participantes aplicaron el estereotipo aunque también hubo alguna diferencia en cuanto al contenido del mismo que aparecía en la medida implícita y en las explícitas (ver nuestro estudio segundo) quizá por algún intento de inhibición en cuanto a la activación automática del estereotipo ya que el que sea una activación automática no implica que la persona no tenga conocimiento del contenido de ese estereotipo (Lepore et al., 1999).

Pensamos que las investigaciones incluidas en esta tesis constituyen el inicio de un camino (y en cierto sentido la continuación de otros) que quizás contribuya a vincular los factores sociales (las diferencias en poder) con variables psicológicas (como los estereotipos), de una forma dinámica. Tarea que, en nuestra opinión, constituye el quehacer psicosocial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading: Addison Wesley.
- Asch, S. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- Asendorpf, J. B., Banse, R. & Mücke, D. (2002). Double dissociation between implicit and explicit personality self-concept: the case of shy behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 2, 380-393.
- Banaji, M. R., (Ed.)(1997). Unconscious processes in stereotyping and prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 449-560.
- Banse, R. Seise, J. & Zerbes, N. (2001). Implicit attitudes towards homosexuality: reliability, validity, and controllability of the IAT. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 48, 2, 145-160.
- Bargh, J. A. (1989). Conditional automaticity: varieties of automatic influence in social perception and cognition. En J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.). *Unintended Thought* (pp. 3-51). Nueva York: The Guilford Press.
- Bargh, J. A. (1994). The Four Horsemen of automaticity: awareness, intention, efficiency and control in social cognition. En R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.). *Handbook in social cognition* (2ª edición, Vol. 1, pp. 1-40). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Bargh, J. A. (1999). The cognitive monster: The case against the controllability of automatic stereotype effects. En S.

- Chaiken & Y. Trope (Eds.). *Dual process theories in social psychology* (pp. 339-360). Nueva York: Guilford.
- Blair, I. V. (2002). The malleability of automatic stereotypes and prejudice. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 3, 242-261.
- Bodenhausen, G. V. & Macrae, C. N. (1998). Stereotype activation and inhibition. En R. S. Wyer (Ed). *Advances in social cognition* (Vol. XI, pp. 1-52). Mahwah, NY: Erlbaum.
- Bourhis, R. Y. & Leyens, J. P. (1996). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGrawHill.
- Bourhis, R. Y. & Sachdev, I. (1984). Subjective vitality perceptions and language attitudes: some canadian data. *Journal of language and Social Psychology*, 3, 97-126.
- Bourhis, R. Y., Gagnon, A. & Moïse, L. C. (1996). Discriminación y relaciones intergrupales. En R. Y. Bourhis & J. P. Leyens. *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 139-169). Madrid: McGrawHill.
- Brauer, M., Wasel, W. & Niedenthal, P. (2000). Implicit and explicit components of prejudice. *Review of General Psychology*, 4, 1, 79-101.
- Brigham, J. C. (1993). College students' racial attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1933-1967.
- Brown, R. J. (1986). *Social Psychology: The second edition*. Nueva York: The Free Press.
- Campbell, D. T. (1967). Sterereotypes and perception of group differences. *American Psychologist*, 22, 817-829.

- Cunningham, W. A., Preacher, K. J. & Banaji, M. R. (2001). Implicit attitude measures: consistency, stability and convergent validity. *American Psychological Society*, 12, 2, 163-170.
- Dasgupta, N. & Greenwald, A. G. (2001). On the malleability of automatic attitudes: combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 5, 800-814.
- Dasgupta, N., Mcghee, D. E., Greenwald, A. G. & Banaji, M. R. (2000). Automatic preference for white americans: eliminating the familiarity explanation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 316-328.
- De Houwer, J. & Hermas, D. (Eds.) (2001). Automatic affective processing. *Cognition and Emotion*, 15, 113-248.
- Devine, P. G. & Monteith, M. J. (1999). Automaticity and control in stereotyping. En S. Chaiken & Y. Trope (Eds.). *Dual process theories in social psychology* (pp. 339-360). New York: Guilford.
- Devine, P. G. (1989a). Automatic and controlled processes in prejudice: the role of stereotypes and personal beliefs. En A. R. Pratkanis, S. J. Breckler & A. G. Greenwald (Eds.). *Attitude structure and function. The Third Ohio State University Volume on Attitudes and Persuasion* (pp. 181-212). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Devine, P. G. (1989b). Stereotypes and Prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.

- Devine, P. G. (2001). Implicit Prejudice and stereotyping: how automatic are they?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 5, 757-868.
- Dovidio, J. & Gaertner, S. L. (1986). Prejudice, discrimination and racism: Historical trends and contemporary approaches. En J. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.). *Prejudice, discrimination and racism*. Nueva York: Academic Press.
- Dovidio, J. F., Evans, N., & Tyler, R. (1986). Racial stereotypes: The contents of their cognitive representations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 22-37.
- Dovidio, J. F., Kawakami, K., Johnson, C., Johnson, B. & Howard, A. (1997). On the nature of prejudice: automatic and controlled processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 33, 510-540.
- Echebarría, A. & González, J. L. (1995). Estereotipos grupales y su modificación. En A. Echebarría, J. L. González, M. T. Garaigordobil & M. Villarreal. *Psicología Social y del Prejuicio y el Racismo* (pp. 71-93). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Erber, R., & Fiske, S. T. (1984). Outcome dependency and attention to inconsistent information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 709-726.
- Fazio, H. F., Jackson, J. R., Dunton, B. C. & Williams, C. J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bona fide pipeline?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1013-1027.

- Fazio, R. H. & Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297-327.
- Fazio, R. H. (2001). On the automatic activation of associated evaluations: an overview. *Cognition and Emotion*, 15, 115-141.
- Fiske, S. (1993). Controlling other people: the impact of power on stereotyping. *American Psychologist*, 48, 6, 621-628.
- Fiske, S. T. & Dèpret, E. (1996). Control, interdependence, and power: understanding social cognition in its social context. En W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.). *European Review of Social Psychology* (Vol. 7, pp. 31-61). Nueva York: Guilford.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. & Xu, J. (2002). A model (often mixed) stereotype content: competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 6, 878-902.
- Franco, F. M. & Maass, A. (1999). Intentional control over prejudice: when the choice of the measure matters. *European Journal of Social Psychology*, 29, 469-477.
- Gawronski, B. (2002). What does the Implicit Association Test Measure? A test of the convergent and discriminant validity of prejudice-related IATs. *Experimental Psychology*, 49(3), 171-180.
- Gilbert, D. T. & Hixon, J. G. (1991). The trouble of thinking: activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 4, 509-517.

- Glick, P. & Fiske, S. T. (1999). Sexism and other "Isms": interdependencie, status and the ambivalent content of estereotypes. En *Sexism and Stereotypes in modern society* (pp. 193-221). Washington: American Psychological Association.
- Glick, P. & Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 3, 491-512.
- Goffman, E. (1956). The nature of deference and demeanor. *American Anthropologist*, 58, 473-502.
- Goldberg, P. (1968). Are women prejuiced against women?. *Transaction*, 5, 28-30.
- Goodwin, S. A., Gubin, A., Fiske, S. T., & Yzerbyt, V. Y. (2000). Power biases impression formation: Stereotyping subordinates by default and by design. *Group Processes and Intergroup Relations*, 3, 227-256.
- Greenwald, A. G. & Farnham, S. D. (2000). Using the Implicit Association Test to Measure Self-Esteem and Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 6, 1022-1038.
- Greenwald, A. G. & Nosek, B. A. (2001). Health of the Implicit Association Test at Age 3. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 48, 2, 85-93.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A. & Mellot, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 1, 3-25.

- Greenwald, A. G., McGhee, D. E. & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
- Hamilton, D. L. & Sherman, J. W. (1994). Stereotypes. En R. S. Wyer & K. Srull (Eds.). *Handbook of social cognition*. (2^a ed. vol. 2, pp. 1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.
- Henley, N. (1975). Power, sex, and nonverbal communication. En B. Thorne y N. Henley (Eds.). *Language and sex: Difference and dominance* (pp. 184-203). Rowley, MA: Newbury.
- Higgins, E. T. (1996). Knowledge activation: accessibility, applicability and salience. En E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.). *Social Psychology: Handbook of basic principles* (pp. 133-168). Nueva York: The Guilford Press.
- Hoffman, C. & Hurst, N. (1990). Gender stereotypes: perception or rationalization?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 197-208.
- Huici, C. (1984). The individual and social functions of sex role stereotypes. En H. Tajfel (Ed.), *The social dimension*. Vol. 2. Pp. 579-602. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huici, C. (1999). Estereotipos. En J. F. Morales (Coord.). *Psicología Social*. Segunda edición. (pp. 87-98). Madrid: McGraw-Hill.
- Hummert, M. L., Garstka, T. A., O'Brien, L. T. Greenwald, A. G. & Mellott, D. S. (2002). Using the Implicit Association

- Test to Measure Age Differences in Implicit Social Cognition. *Psychology and Aging*, 17, 3, 482-495.
- Jackman, M.R. (1994). *The velvet glove: Paternalism and conflict in gender, class, and race relations*. Berkeley: University of California Press.
- Jones, J. M. (1972). *Prejudice and racism*. Philadelphia: Addison-Wesley.
- Jost, T. J. & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system justification and the production of false-consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- Jost, T. J., Pelham, B. W. & Carvallo, M. R. (2002). Non-conscious forms of system justification: Implicit and behavioral preferences for higher status groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 6, 586-602.
- Katz, D., & Braly, K. (1933). Racial stereotypes in one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, pp. 280-290.
- Katz, I. & Hass, R. C. (1988). Racial ambivalence and American value conflict: correlational and priming studies of dual cognitive structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 893-905.
- Kawakami, K. & Dovidio, J. F. (2001). The reliability of implicit stereotyping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 2, 212-225.
- Kawakami, K., Dion, K. L. & Dovidio, J. F. (1998). Racial prejudice and stereotype activation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 407-416.

- Kunda, Z & Spencer, J. (2003). When do stereotypes come to mind and when do they color judgment? A goal-based theoretical framework for stereotype activation and application. *Psychological Bulletin*, 129, 4, 522-544.
- Lepore, L. & Brown, R. (1997). Category and stereotype activation: Is prejudice inevitable?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 275-287.
- Lepore, L. & Brown, R. (1999). Exploring automatic stereotype activation: a challenge to the inevitability of prejudice. En D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.). *Social identity and social cognition* (pp. 141-163). Malden, M. A., U.S: Blackwell Publishers.
- Leyens, J. P., Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and Social Cognition*. Londres: Sage.
- Leyens, J., Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1992). The social judgeability approach to stereotypes. *European Review of Social Psychology*, 3, 92-120.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. Londres: Allen and Unwin.
- Locke, V., MacLeod, C. & Walker, I. (1994). Automatic and controlled activation of stereotypes: individual differences associated with prejudice. *British Journal of Social Psychology*, 33, 29-46.
- Logan, G. D. & Cowan, W. G. (1984). On the ability to inhibit thought and action: A theory of act control. *Psychological Review*, 91, 295-327.
- Logan, G. D. (1989). Automaticity and cognitive control. En J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.). *Unintended Thought* (pp. 52-74). Nueva York: The Guilford Press.

- Maass, A., Castelli, L. & Arcuri, L. (2000). Measuring prejudice: implicit versus explicit techniques. En D. Capozza & R. Brown. *Social Identity Processes* (pp. 96-116). Londres: Sage.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B. & Jetten, J. (1994). Out of mind but back in sight: stereotypes on the rebound. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 808-817.
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the Modern Racism Scale. En J. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.). *Prejudice, discrimination and racism*. Nueva York: Academic Press.
- McConahay, J. B., Hardee, B. B. & Batts, V. (1981). Has racism declined in America? It depends upon who is asking and what is asked. *Journal of Conflict Resolution*, 25, 563-579.
- McConnell, A. R. & Leibold, J. M. (2001). Relations among the Implicit Association Test, discriminatory behavior, and explicit measures of racial attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 435-442.
- McHoskey, J. W. (1994). Factor structure of the protestant work ethic scale. *Personality and Individual Differences*, 17,1, 49-52.
- Mirels, H. L. & Garret, J. B. (1971). The protestant ethic as a personality variable. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36, 1, 40-44.
- Mitchell, C. J., Anderson, N. E. & Lovibond, P. F. (2003). Measuring evaluative conditioning using the Implicit Association Test. *Learning and Motivation*, 34, 203-217.

- Monteith, M. J. (1993). Self-regulation of prejudiced responses: implications for progress in prejudice reduction efforts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 469-485.
- Monteith, M. J., Sherman, J. W. & Devine, P. G. (1998). Suppression as a stereotype control strategy. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 1, 63-82.
- Montes-Berges, B. & Silvan-Ferrero, M. P. (2003). ¿Puede explicar la teoría de la dominancia la discriminación de género en España?. *Encuentros en Psicología Social*, 1, (1), 176-179.
- Morales, J. F. & Moya, M. C. (1996a). El Prejuicio. En J. M^a. Peiró, J. F. Morales & J. M. Fernández Dols (Eds.). *Tratado de Psicología Social. Volumen I: Procesos Básicos* (pp. 189-213). Madrid: Síntesis Psicología.
- Morales, J. F. & Moya, M. C. (1996b). Estereotipos. En J. M^a. Peiró, J. F. Morales & J. M. Fernández Dols (Eds.). *Tratado de Psicología Social. Volumen I: Procesos Básicos* (pp. 163-187). Madrid: Síntesis Psicología.
- Moya, M. C. (1999a). Cognición Social. En J. F. Morales (Coord.). *Psicología Social* (pp. 63-78). Segunda edición. Madrid: McGraw-Hill.
- Moya, M. C. (1999b). Percepción de personas. En J. F. Morales (Coord.). *Psicología Social* (pp. 47-61). Segunda edición. Madrid: McGraw-Hill.
- Nesdale, D & Durkin, K. (1998). Stereotypes and attitudes: implicit and explicit processes. En K. Kirsner, C. Speelman & M. Maybery. *Implicit and Explicit Mental Processes* (pp. 219-232). Londres: Lawrence Erlbaum.

- Newman, L. S., Duff, K. J., Hedberg, D. A & Blitstein, J. (1996). Rebound effects in impression formation: Assimilation and contrast effects following thought suppression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 32, 460-483.
- Ottaway, S. A., Hayden, D. C. & Oakes, M. A. (2001). Implicit attitudes and racism: effects of word familiarity and frequency on the implicit association test. *Social Cognition*, 19, 2, 97-144.
- Paladino, M. P., Leyens, J. P., Rodríguez, R., Rodríguez, A., Gaunt, R. & Demoulin, S. (2002). Differential Association of Uniquely and Non Uniquely Human Emotions with the Ingroup and the Outgroup. *Group Processes & Intergroup Relations* 5(2), 105-117.
- Pettigrew, T. F. & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Plessner, H. & Banse, R. (Eds.) (2001). Attitude measurement using the Implicit Association Test (IAT). *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 48, 82-175.
- Posner, M I. & Snyder, C. R. R. (1975). Attention and cognitive control. En R. L. Solso (Ed.). *Information processing and cognition: The Loyola Symposium*. Hillsdale: Erlbaum.
- Pratto, F. Sidanius, J., Stallworth, L. M. & Malle, B. F. (1994). Social Dominance Orientation: a personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 4, 741-763.
- Rodríguez-Bailón, R. (2000). Factores socio-estructurales en la formación de impresiones. Efectos del poder y su

- legitimidad en la estereotipia y juicios sociales. Tesis Doctoral, sin publicar. Universidad de Granada.
- Rodríguez-Bailón, R., Moya, M. & Yzerbyt, V. (2000). Why do superiors attend to the negative stereotypic information about their subordinates?. Effects of power legitimacy on social perception. *European Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 651-571.
- Rubin, Z., & Peplau, A. (1975). Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, 31, 65-89.
- Rudman, L. A., Greenwald, A. G. & Mcghee, D. E. (2001). Implicit Self-Concept and Evaluative Implicit gender stereotypes: self and Ingroup Share Desirable Traits. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 9, 1164-1178.
- Rudman, L. A., Greenwald, A. G., Mellot, D. S. & Schwartz, L. K. (1999). Measuring the automatic components of prejudice: flexibility and generality of the implicit association test. *Social Cognition*, 17, 4, 437-465.
- Sachdev, I. & Bourhis, R. Y. (1985). Social categorization and power differentials in group relations. *European Journal of Social Psychology*, 15, 415-434.
- Sachdev, I. & Bourhis, R. Y. (1987). Status differentials and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 17, 277-293.
- Sachdev, I. & Bourhis, R. Y. (1990). Bilinguality and Multilinguality. En H. Giles y Robinson (Eds.) *Handbook of Language and Social Psychology*. Londres: Wilwy and Sons.

- Sachdev, I. & Bourhis, R. Y. (1991). Power and status differentials in minority and majority group relations. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 21, 1-24.
- Stangor, C. & Lange, J. (1993). Cognitive representation of social groups: Advances in conceptualizing stereotypes and stereotyping. *Advances in Experimental Social Psychology*, 26, 357-416.
- Swanson, J. E., Rudman, L. A. & Greenwald, A. G. (2001). Using the Implicit Association Test to investigate attitude-behaviour consistency for stigmatised behavior. *Cognition and Emotion*, 15, 2, 207-230.
- Swim, J. K., Aikin, K. J., Hall, W. S & Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 199-214.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin & S. Worchel (Eds.). *The social psychology of intergroup relations*. (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks Cole.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1984a). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H. (1984b). *The social dimension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teachman, B. A., Gregg, A. P. & Woody, S. R. (2001). Implicit Associations for Fear-Relevant Stimuli Among Individuals with snake and spider fears. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 2, 226-235.

- Turner, J.C. & Brown, R. J. (1978). Social Status, cognitive alternatives and intergroup relations. En H. Tajfel (Ed.). *Differentiation between social groups*. (pp. 201-234). Londres: Academic Press.
- Wiers, R. W., Woerden, N. V., Smulders, F. T. Y. & Jong, P. J. (2002). Implicit and explicit alcohol-related cognitions in heavy and light drinkers. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 4, 648-658.
- Wilson, T. D., Lindsey, S. & Schooler, T. Y. (2000). A Model of Dual Attitudes. *Psychological Review*, 107, 1, 101-126.
- Wittenbrink, B. Judd. C. M. & Park, B. (1997). Evidence for racial prejudice at the implicit level and its relationship with questionnaire measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 2, 262-274.
- Wittenbrink, B. Judd. C. M. & Park, B. (2001a). Evaluative versus conceptual judgments in automatic stereotyping and prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 244-252.
- Wittenbrink, B. Judd. C. M. & Park, B. (2001b). Spontaneous prejudice in context: variability in automatically activated attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 815-827.
- Yzerbyt, V & Schadron, G. (1996). Estereotipos y juicio social. En R. Y. Bourhis & J. P. Leyens. *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (113-137). Madrid: McGrawHill.

ANEXOS

ANEXO 1

Estamos realizando un estudio en el que tratamos de analizar en profundidad las relaciones interpersonales y nos sería de gran ayuda que realizaras la tarea que te presentamos.

A continuación aparecen una serie de palabras y junto a cada una de ellas una escala. Nos gustaría que señalaras en dicha escala, según tu opinión, el grado de asociación que tiene cada una de esas palabras con personas que ostentan poder o con personas que no lo tienen. Por ejemplo, imagínate una empresa, los altos directivos serían los que tienen poder y los empleados de base los que no lo tienen. Otro ejemplo: si piensas en una organización militar, el general ostentaría poder y los soldados no lo tendrían. Por lo tanto, te pedimos que señales para cada palabra si está más asociada a personas que tienen poder en nuestra sociedad o si por el contrario crees que está más asociada a personas que no tienen poder.

Teniendo en cuenta la siguiente escala:

1	2	3	4	5	6	7
Muy asociada a personas sin poder			Igualmente asociada a personas con poder y sin poder	Muy asociada a personas con poder		

Si pensaras que la palabra “**autoridad**” está muy asociada a personas con poder señalarías el número 6 ó 7, si por el contrario pensaras que está muy asociada a personas sin poder señalarías el número 1 ó 2, y si tu opinión fuese que está igualmente asociada a personas con poder y sin poder marcarías el número 4, y así sucesivamente con todas las palabras.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Sólo queremos conocer tu opinion, por eso todas tus respuestas son válidas. Si tienes alguna pregunta, hazla a la persona encargada de administrar este cuestionario.

	Muy asociada a personas sin poder		Igualmente asociada a personas con y sin poder			Muy asociada a personas con poder	
AMO	1	2	3	4	5	6	7
ASALARIADO	1	2	3	4	5	6	7
AUTORIDAD	1	2	3	4	5	6	7
AUXILIAR	1	2	3	4	5	6	7
CABECILLA	1	2	3	4	5	6	7
CACIQUE	1	2	3	4	5	6	7

	con		poder			poder	
	poder						
CAPATAZ	1	2	3	4	5	6	7
CAPITÁN	1	2	3	4	5	6	7
CAUDILLO	1	2	3	4	5	6	7
CRIADO	1	2	3	4	5	6	7
DECANO	1	2	3	4	5	6	7
DIRECTIVO	1	2	3	4	5	6	7
DIRECTOR	1	2	3	4	5	6	7
DIRIGENTE	1	2	3	4	5	6	7
DIRIGIDO	1	2	3	4	5	6	7
DISTINGUIDO	1	2	3	4	5	6	7
DOMINADOR	1	2	3	4	5	6	7
DOMINANTE	1	2	3	4	5	6	7
DUEÑO	1	2	3	4	5	6	7
EMPERADOR	1	2	3	4	5	6	7
EMPLEADO	1	2	3	4	5	6	7
EMPRESARIO	1	2	3	4	5	6	7
ESCLAVO	1	2	3	4	5	6	7
EXITOSO	1	2	3	4	5	6	7
FAMOSO	1	2	3	4	5	6	7
GANADOR	1	2	3	4	5	6	7
GERENTE	1	2	3	4	5	6	7
GOBERNADO	1	2	3	4	5	6	7
GOBERNANTE	1	2	3	4	5	6	7
GUÍA	1	2	3	4	5	6	7
INFERIOR	1	2	3	4	5	6	7
JEFE	1	2	3	4	5	6	7
JERARCA	1	2	3	4	5	6	7
JORNALERO	1	2	3	4	5	6	7
JUEZ	1	2	3	4	5	6	7
LACAYO	1	2	3	4	5	6	7
LÍDER	1	2	3	4	5	6	7
MANDADO	1	2	3	4	5	6	7
MANDAMÁS	1	2	3	4	5	6	7
MANDATARIO	1	2	3	4	5	6	7
OBEDIENTE	1	2	3	4	5	6	7
PATRÓN	1	2	3	4	5	6	7
PERDEDOR	1	2	3	4	5	6	7
POBRE	1	2	3	4	5	6	7
POLÍTICO	1	2	3	4	5	6	7
POTENTE	1	2	3	4	5	6	7
PRESIDENTE	1	2	3	4	5	6	7
PRESTIGIOSO	1	2	3	4	5	6	7
PRINCIPAL	1	2	3	4	5	6	7
PRISIONERO	1	2	3	4	5	6	7
PRIVILEGIADO	1	2	3	4	5	6	7
PROPIETARIO	1	2	3	4	5	6	7
RECTOR	1	2	3	4	5	6	7
RICO/RIQUEZA	1	2	3	4	5	6	7
SEGUIDOR	1	2	3	4	5	6	7
	1	2	3	4	5	6	7

Muy asociada a personas **sin** Igualmente asociada a personas **con y sin** Muy a personas

	Muy asociada a personas sin poder		Igualmente asociada a personas con y sin poder			Muy asociada a personas con poder	
SEÑOR	1	2	3	4	5	6	7
SERVIDOR	1	2	3	4	5	6	7
SIERVO	1	2	3	4	5	6	7
SIRVIENTE	1	2	3	4	5	6	7
SOBERANO	1	2	3	4	5	6	7
SOMETIDO	1	2	3	4	5	6	7
SUBALTERNO	1	2	3	4	5	6	7
SÚBDITO	1	2	3	4	5	6	7
SUBORDINADO	1	2	3	4	5	6	7
SUBYUGADO	1	2	3	4	5	6	7
SUMISO	1	2	3	4	5	6	7
SUPERIOR	1	2	3	4	5	6	7
SUPREMO	1	2	3	4	5	6	7
TERRATENIENTE	1	2	3	4	5	6	7
VASALLO	1	2	3	4	5	6	7
VILLANO	1	2	3	4	5	6	7

Si se te ocurre alguna/s otra/s palabra/s más que creas que pueden estar asociadas a personas con poder o sin poder, puedes escribirlas a continuación y marcar su grado de asociación en la escala correspondiente.

	Muy asociada a personas sin poder		Igualmente asociada a personas con y sin poder			Muy asociada a personas con poder	
_____	1	2	3	4	5	6	7
_____	1	2	3	4	5	6	7
_____	1	2	3	4	5	6	7
_____	1	2	3	4	5	6	7
_____	1	2	3	4	5	6	7

Por último, nos gustaría que clasificaras la siguiente lista de adjetivos según el grado de asociación que creas que tiene cada uno de ellos con la “SOCIABILIDAD” (cualquier aspecto del individuo relativo a la relación y trato con los demás, sus habilidades sociales y de comunicación) y con la “COMPETENCIA” (cualquier aspecto del individuo relacionado con su capacidad o desempeño profesional o académico). Además, tendrás que evaluar si ese adjetivo es “positivo” (+), “neutro” (0) -ni positivo ni negativo- ó “negativo” (-). Por ejemplo, según las siguientes escalas:

COMPETENCIA							SOCIABILIDAD						
Poco asociado			Muy asociado		Valor	Poco asociado			Muy asociado		Valor		
1	2	3	4	5	+ 0 -	1	2	3	4	5	+ 0 -		

Si piensas que el adjetivo “feo” está muy asociado a la SOCIABILIDAD y poco asociado a la COMPETENCIA, marcarías el número 5 en la escala de sociabilidad y el

ANEXO 2

Estamos realizando un estudio en el que tratamos de analizar en profundidad las relaciones interpersonales y nos sería de gran ayuda que realizaras la tarea que te presentamos.

A continuación aparecen una serie de palabras y junto a cada una de ellas una escala. Nos gustaría que señalaras en dicha escala, según tu opinión, el grado de asociación que tiene cada una de esas palabras con el colectivo del PROFESORADO o con el colectivo del ALUMNADO. Por lo tanto, te pedimos que señales para cada palabra si está más asociada al colectivo del profesorado, en general, o si por el contrario crees que está más asociada al colectivo del alumnado, en general.

Teniendo en cuenta la siguiente escala:

1	2	3	4	5	6	7
Muy asociada al colectivo del alumnado			Igualmente asociada al colectivo del alumnado y del profesorado			Muy asociada al colectivo del profesorado

Si pensaras que la palabra “**autoridad**” está muy asociada al colectivo del profesorado señalarías el número 6 ó 7, si por el contrario pensaras que está muy asociada al colectivo del alumnado señalarías el número 1 ó 2, y si tu opinión fuese que está igualmente asociada al colectivo del profesorado y al del alumnado marcarías el número 4, y así sucesivamente con todas las palabras.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Sólo queremos conocer tu opinion, por eso todas tus respuestas son válidas. Si tienes alguna pregunta, hazla a la persona encargada de administrar este cuestionario.

	Muy asociada al colectivo del alumnado	Igualmente asociada al colectivo del alumnado y del profesorado	Muy asociada al colectivo del profesorado				
ALUMNO	1	2	3	4	5	6	7
APRENDIZ	1	2	3	4	5	6	7
APUNTES	1	2	3	4	5	6	7
ASIGNATURA	1	2	3	4	5	6	7
ASPIRANTE	1	2	3	4	5	6	7
AULA	1	2	3	4	5	6	7
AUTORIDAD	1	2	3	4	5	6	7
BECA	1	2	3	4	5	6	7
BECARIO	1	2	3	4	5	6	7
CÁTEDRA	1	2	3	4	5	6	7

CATEDRÁTICO	1	2	3	4	5	6	7
CIENTÍFICO	1	2	3	4	5	6	7
CLASE	1	2	3	4	5	6	7
COLABORADOR	1	2	3	4	5	6	7
COLEGIAL	1	2	3	4	5	6	7
CONFERENCIANTE	1	2	3	4	5	6	7
CONSEJERO	1	2	3	4	5	6	7
CULTO	1	2	3	4	5	6	7
DECANO	1	2	3	4	5	6	7
DELEGADO	1	2	3	4	5	6	7
DESPACHO	1	2	3	4	5	6	7
DIPLOMADO	1	2	3	4	5	6	7
DIRECTOR	1	2	3	4	5	6	7
DISCIPLINA	1	2	3	4	5	6	7
DISCÍPULO	1	2	3	4	5	6	7
DOCENTE	1	2	3	4	5	6	7
DOCTOR	1	2	3	4	5	6	7
DOCTORADO	1	2	3	4	5	6	7
EDUCADOR	1	2	3	4	5	6	7
ENSEÑANTE	1	2	3	4	5	6	7
ERUDITO	1	2	3	4	5	6	7
ESCOLAR	1	2	3	4	5	6	7
ESTUDIANTE	1	2	3	4	5	6	7
ESTUDIOS	1	2	3	4	5	6	7
EXAMEN	1	2	3	4	5	6	7
EXPERTO	1	2	3	4	5	6	7
GRADUADO	1	2	3	4	5	6	7
GUÍA	1	2	3	4	5	6	7
ILUSTRADO	1	2	3	4	5	6	7
INSTRUCTOR	1	2	3	4	5	6	7
INVESTIGACIÓN	1	2	3	4	5	6	7
INVESTIGADOR	1	2	3	4	5	6	7
LICENCIADO	1	2	3	4	5	6	7
LICENCIATURA	1	2	3	4	5	6	7
MAESTRO	1	2	3	4	5	6	7
ORIENTADOR	1	2	3	4	5	6	7
PONENTE	1	2	3	4	5	6	7
PRINCIPIANTE	1	2	3	4	5	6	7
PROFESOR	1	2	3	4	5	6	7
PUPILO	1	2	3	4	5	6	7
RECONOCIMIENTO	1	2	3	4	5	6	7
RECTOR	1	2	3	4	5	6	7
REPRESENTANTE	1	2	3	4	5	6	7
REVISOR	1	2	3	4	5	6	7
SEGUIDOR	1	2	3	4	5	6	7
SUPERVISOR	1	2	3	4	5	6	7
TITULAR	1	2	3	4	5	6	7
TÍTULO	1	2	3	4	5	6	7
TUTOR	1	2	3	4	5	6	7
VETERANÍA							
Muy asociada		Igualmente asociada		Muy asociada al			
colectivo del		al colectivo del	alumnado	colectivo			
del				al colectivo			
alumnado		y del	profesorado		VICEDECANO		
1	2	3	4	5	6	7	VICERRECTOR

Muy asociada al colectivo del alumnado		Igualmente asociada al colectivo del alumnado y del profesorado			Muy asociada al colectivo del profesorado	
1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7

Si se te ocurre alguna/s otra/s palabra/s más que creas que pueden estar asociadas al colectivo del profesorado o al del alumnado, puedes escribirlas a continuación y marcar su grado de asociación en la escala correspondiente.

	Muy asociada al colectivo del alumnado		Igualmente asociada al colectivo del alumnado y del profesorado			Muy asociada al colectivo del profesorado	
	1	2	3	4	5	6	7
_____	1	2	3	4	5	6	7
_____	1	2	3	4	5	6	7
_____	1	2	3	4	5	6	7
_____	1	2	3	4	5	6	7
_____	1	2	3	4	5	6	7

Por último, nos gustaría que, por favor, nos indicases algunos datos sociodemográficos (señala lo que proceda):

Edad: _____

Sexo: Hombre 9 Mujer 9

Condición universitaria con la que te identificas: Alumno/a 9

Profesor/a 9

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO 3

Sexo (señale lo que proceda) : Hombre Mujer **Edad:**_____

Ahora, por favor, piense en el colectivo del PROFESORADO UNIVERSITARIO, en general, e indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que aparecen más abajo teniendo en cuenta la siguiente escala:

1	2	3	4	5	6	7
Muy en desacuerdo	Desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
				Muy en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Muy de acuerdo

1. El colectivo del profesorado, en general, es eficaz____1 2 3 4 5 6 7
2. El colectivo del profesorado, en general, es capaz____1 2 3 4 5 6 7
3. El colectivo del profesorado, en general, es competitivo_____1 2 3 4 5 6 7
4. El colectivo del profesorado, en general, es constante_1 2 3 4 5 6 7
5. El colectivo del profesorado, en general, es materialista_____1 2 3 4 5 6 7
6. El colectivo del profesorado, en general, es ineficaz__1 2 3 4 5 6 7
7. El colectivo del profesorado, en general, es inconstante_____1 2 3 4 5 6 7
8. El colectivo del profesorado, en general, es incapaz__1 2 3 4 5 6 7
9. El colectivo del profesorado, en general, es amistoso_1 2 3 4 5 6 7
10. El colectivo del profesorado, en general, es simpático_____1 2 3 4 5 6 7
11. El colectivo del profesorado, en general, es amable_1 2 3 4 5 6 7
12. El colectivo del profesorado, en general, es agradable_____1 2 3 4 5 6 7
13. El colectivo del profesorado, en general, es tímido__1 2 3 4 5 6 7
14. El colectivo del profesorado, en general, es cotilla__1 2 3 4 5 6 7
15. El colectivo del profesorado, en general, es pesado_1 2 3 4 5 6 7
16. El colectivo del profesorado, en general, es indiscreto_____1 2 3 4 5 6 7

A continuación, piense en el colectivo del ALUMNADO UNIVERSITARIO, en general, y siguiendo la misma escala indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

- | | Muy en
desacuerdo | | Ni de acuerdo ni
en desacuerdo | | | Muy de
acuerdo |
|---|----------------------|---|-----------------------------------|---|---|-------------------|
| 1. El colectivo del alumnado, en general, es eficaz_____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 2. El colectivo del alumnado, en general, es capaz_____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 3. El colectivo del alumnado, en general, es
competitivo_____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 4. El colectivo del alumnado, en general, es constante_ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 5. El colectivo del alumnado, en general, es
materialista_____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 6. El colectivo del alumnado, en general, es ineficaz__ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 7. El colectivo del alumnado, en general, es
inconstante_____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 8. El colectivo del alumnado, en general, es incapaz__ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 9. El colectivo del alumnado, en general, es amistoso_ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 10. El colectivo del alumnado, en general, es
simpático_____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 11. El colectivo del alumnado, en general, es amable_ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 12. El colectivo del alumnado, en general, es
agradable_____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 13. El colectivo del alumnado, en general, es tímido__ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 14. El colectivo del alumnado, en general, es cotilla__ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 15. El colectivo del alumnado, en general, es pesado_ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 16. El colectivo del alumnado, en general, es
indiscreto_____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |

Ahora señale el número que mejor exprese su opinión:

- | | | Muy
negativa | | Neutral | | Muy
positiva |
|---|---|-----------------|---|---------|---|-----------------|
| 1. ¿Cuál es la impresión que tiene del colectivo del profesorado universitario, en general? _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |
| 2. ¿Cuál es la impresión que tiene del colectivo del alumnado universitario, en general? _____ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 7 |

3. El grado en el que piense que el colectivo del PROFESORADO UNIVERSITARIO, en general, es:

		Nada		Ni mucho ni poco		Totalmente
competente _____	1	2	3	4	5	6 7
sociable _____	1	2	3	4	5	6 7
poderoso _____	1	2	3	4	5	6 7
incompetente _____	1	2	3	4	5	6 7
insociable _____	1	2	3	4	5	6 7
no poderoso _____	1	2	3	4	5	6 7

4. El grado en el que piense que el colectivo del ALUMNADO UNIVERSITARIO, en general, es:

		Nada		Ni mucho ni poco		Totalmente
competente _____	1	2	3	4	5	6 7
sociable _____	1	2	3	4	5	6 7
poderoso _____	1	2	3	4	5	6 7
incompetente _____	1	2	3	4	5	6 7
insociable _____	1	2	3	4	5	6 7
no poderoso _____	1	2	3	4	5	6 7

	Nada		Ni mucho ni poco		Totalmente	
5. Me siento identificado con el colectivo del profesorado universitario__1	2	3	4	5	6	7
6. Me siento identificado con el colectivo del alumnado universitario_____1	2	3	4	5	6	7

Por favor, rodee con un círculo el número que mejor exprese su ideología política:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy de derechas						Muy de izquierdas			

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 4

Ahora, por favor, lee atentamente las siguientes instrucciones y responde señalando la opción que mejor se adapte a tu opinión.

En la primera parte, tendrás que trabajar con un grupo de compañeros/as para realizar una tarea de forma exitosa. En cada grupo de participantes habrá un **líder** que hará las veces de portavoz del grupo además de indicar las pautas de realización de dicha tarea. Ahora te damos la oportunidad de que elijas a la persona que prefieras que sea líder en tu grupo. Para ello, vamos a ofrecerte la descripción de algunas personas que podrían serlo:

PERSONA 1: Es una persona competitiva en su trabajo aunque también un poco tímida según su grupo de amigos/as. Es eficaz y una persona bastante capacitada para el trabajo aunque un poco cotilla e incluso a veces resulta una persona pesada.

PERSONA 2: Es una persona inconstante en su trabajo y muy amable. Suele ser materialista en su trabajo y también ineficaz. Su grupo de amigos/as describen a esta persona como simpática y amistosa.

PERSONA 3: Esta persona es eficaz en su trabajo y amable. Está capacitada para realizar tareas complejas y es competitiva. Todos/as describen a esta persona como simpática y amistosa.

Ahora, rodea con un círculo la persona que preferirías que fuera dirigente en tu grupo:

Persona 1

Persona 2

Persona 3

En la segunda parte, también tendrás oportunidad de disfrutar con un grupo de compañeros/as de una actividad de ocio (por ejemplo, tomar café). Igualmente te damos la oportunidad de que elijas a una de las personas con las que te gustaría pasar un rato distendido. Para ello, vuelve a leer las descripciones de las personas 1, 2 y 3 y rodea con un círculo la que prefieras:

Persona 1

Persona 2

Persona 3

A continuación te presentamos una serie de enunciados. Por favor, indica el grado de acuerdo o desacuerdo que mantienes con cada uno de ellos, utilizando una escala de 1 (en total desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo) Recuerda que no existen respuestas correctas o incorrectas y que generalmente la primera respuesta suele ser la más precisa.

	Totalmente en desacuerdo			Ni en desacuerdo ni de acuerdo			Totalmente de acuerdo	
1	El valor que tienen algunos grupos de personas es mayor que el de otros	1	2	3	4	5	6	7
2	Deberíamos hacer todo lo posible para igualar las condiciones de los diferentes grupos	1	2	3	4	5	6	7
3	A veces es necesario utilizar medidas de fuerza contra otros grupos para conseguir los objetivos grupales	1	2	3	4	5	6	7

4	Si ciertos grupos se mantuvieran en su posición, tendríamos menos problemas	1	2	3	4	5	6	7
5	Habría menos problemas si tratáramos a los diferentes grupos de manera más igualitaria	1	2	3	4	5	6	7
6	Para salir adelante en la vida, algunas veces es necesario pasar por encima de otros grupos de personas	1	2	3	4	5	6	7
7	Ningún grupo debería dominar en la sociedad	1	2	3	4	5	6	7
8	La igualdad entre grupos de personas debería ser nuestro ideal	1	2	3	4	5	6	7
9	Todos los grupos de personas deberían tener igualdad de oportunidades en la vida	1	2	3	4	5	6	7
0	Se debe aumentar la igualdad social	1	2	3	4	5	6	7
1	Los grupos superiores deberían dominar a los grupos inferiores	1	2	3	4	5	6	7
2	Probablemente es bueno que ciertos grupos estén en una posición superior y otros en una posición inferior	1	2	3	4	5	6	7
3	Debemos luchar por conseguir unos ingresos más igualitarios para todos	1	2	3	4	5	6	7
4	Algunas veces algunos grupos de personas se deben quedar en su posición	1	2	3	4	5	6	7
5	Sería deseable que todos los grupos fueran iguales	1	2	3	4	5	6	7
6	Los grupos inferiores deberían mantenerse en su posición	1	2	3	4	5	6	7

Por favor, expresa tu acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. El número 1 significa "totalmente de acuerdo" y el número 6 "totalmente en desacuerdo". Rodea con un círculo el número que mejor se ajuste a tu opinión en cada caso.

	1	2	3	4	5	6
1. He descubierto que la mayoría de las personas no se merecen la fama que tienen.....	1	2	3	4	5	6
2. En general el mundo es un lugar justo.....	1	2	3	4	5	6
3. Las personas que tienen suerte normalmente se la han ganado.....	1	2	3	4	5	6
4. Los conductores prudentes tienen accidentes con la misma probabilidad que los conductores imprudentes..	1	2	3	4	5	6
5. Es muy común que una persona culpable sea absuelta en los juzgados españoles.	1	2	3	4	5	6
6. Los estudiantes casi siempre se merecen las calificaciones que obtienen.....	1	2	3	4	5	6
7. Las personas que se mantienen en forma muy raramente padecen ataques cardíacos.	1	2	3	4	5	6
8. El candidato político que defiende sus principios rara vez es elegido.	1	2	3	4	5	6
9. Es muy raro que una persona inocente vaya a la cárcel...	1	2	3	4	5	6
10. En los deportes profesionales, muchas faltas e infracciones no son sancionadas por el árbitro.....	1	2	3	4	5	6
11. Las personas en general se merecen lo que tienen.....	1	2	3	4	5	6
12. Cuando los padres castigan a sus hijos normalmente lo hacen por una buena razón.	1	2	3	4	5	6
13. Las buenas obras pasan desapercibidas a menudo y no reciben recompensa.	1	2	3	4	5	6

Totalmente
de acuerdo

Totalmente
en desacuerdo

14. Aunque personas malévolas puedan mantenerse en el poder que hacen bien su trabajo llegan hasta los puestos altos.....	1	2	3	4	5	6
15. En casi todos los negocios y profesiones las personas que hacen bien su trabajo llegan hasta los puestos altos.....	1	2	3	4	5	6
16. Los padres españoles ignoran los aspectos más admirables de sus hijos.....	1	2	3	4	5	6
17. En los juzgados españoles es muy común que una persona no reciba un juicio justo.....	1	2	3	4	5	6
18. Muchas de las personas con mala suerte se la han buscado.....	1	2	3	4	5	6
19. El que la hace la paga.....	1	2	3	4	5	6
20. Muchas personas sufren sin tener ninguna culpa.....	1	2	3	4	5	6

Totalmente
de acuerdo

Totalmente
en desacuerdo

ANEXO 5

Estamos interesados en analizar el grado de comprensión de ciertos textos científicos por parte del alumnado.

A continuación te presentamos un texto académico-científico escrito por un **alumno del Programa de Doctorado de Psicología** (Reinaldo Iglesias) perteneciente a la **Universidad Nacional Autónoma de México**. Léelo con atención y responde después a las preguntas que se realizan en cuanto a tu opinión sobre el texto mencionado.

Comportamiento expresivo que antecede a la sonrisa social: Comparación
entre lactantes normales y afectados por el síndrome de Down

REINALDO IGLESIAS¹

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido comprobar la sonrisa social de los lactantes normales con la de los afectados por el síndrome de Down (mongolismo), atendiendo principalmente a los movimientos expresivos de las cejas que la precedieron. Por medio de una técnica de base anatómica, se analizaron las respuestas faciales de alegría de ocho niños normales y otros ocho con síndrome de Down, con edades comprendidas entre los tres y cinco meses, que aparecieron durante la interacción cara a cara con sus madres. Con independencia de su retraso cognitivo, los niños con síndrome de Down mostraron básicamente los mismos movimientos expresivos que los normales antes y durante la sonrisa. No obstante, se encontraron algunas diferencias en la frecuencia y duración media de las sonrisas, así como en la frecuencia de los movimientos expresivos de las cejas previos a la misma. Estos resultados se discuten en términos de las

¹ Dirección del autor: Reinaldo Iglesias (Alumno del Programa de Doctorado de Psicología). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Facultad de Psicología. 08100. México.

alteraciones psicofisiológicas que sufren los niños con síndrome de Down, derivadas de un estado de desequilibrio cromosómico.

Abstract

The aim of this work has been to compare social smiling in Down syndrome (mongolism) and normal infants, attending specially to the brow movements that appear before it. Facial responses of eight Down syndrome and eight normal infants from three to five months were analyzed by means of an anatomically based measurement technique during face-to-face interactions with their mothers. Despite their mental retardation, Down syndrome infants showed identical muscle movements as normal infants before and during smiling. However, some differences were found in smile frequency and length, as well as in the brow movements frequency before smiling. Results are discussed in terms of the psychophysiological dysfunction of Down syndrome infants that are originated by a chromosome imbalance.

A continuación te presentamos una serie de enunciados. Por favor, indica el grado en el que evalúas cada uno de ellos, utilizando una escala de 1 (Nada) a 6 (Mucho). Rodea con un círculo el número que mejor se ajuste a tu opinión en cada caso.

	Nada		Muy		interesante
	interesante		interesante		interesante

1. ¿Cómo de interesante te parece el tema que se trata en esa investigación? _____ 1 2 3 4 5 6

	Nada		Mucho		
	1	2	3	4	5

2. ¿Cómo de original te parece el tema estudiado? _____ 1 2 3 4 5 6

	Bajo		Alto		
	1	2	3	4	5

3. ¿Qué grado de aportación científica crees que realiza al campo de la psicología?__ 1 2 3 4 5 6

	Nada		Mucho		
	1	2	3	4	5

4. ¿Te parece que es un trabajo riguroso? _____ 1 2 3 4 5 6

	Ninguna		Mucha		
	1	2	3	4	5

5. ¿Qué grado de calidad consideras que tiene el trabajo? _____ 1 2 3 4 5 6

	Nada		Mucho		
	1	2	3	4	5

6. ¿Cómo de inteligente te parece la persona que ha realizado el trabajo? _____ 1 2 3 4 5 6

	Nada					Mucho
7. ¿Cómo de preparada te parece la persona que ha realizado el trabajo?_____	1	2	3	4	5	6

	Nada					Mucho
8. ¿Cómo de competente te parece la persona que ha realizado el trabajo?_____	1	2	3	4	5	6

	Bajo					Alto
9. ¿Qué grado de formación científica crees que tiene la persona que ha realizado el trabajo?_____	1	2	3	4	5	6

A continuación te presentamos una serie de enunciados. Por favor, indica el grado en el que evalúas cada uno de ellos, utilizando una escala de 1 (Nada) a 6 (Mucho). Rodea con un círculo el número que mejor se ajuste a tu opinión en cada caso.

¿En qué medida crees que los Catedráticos de Universidad son personas...?

	Nada					Mucho
1. Competentes	1	2	3	4	5	6
2. Sociables	1	2	3	4	5	6
3. Con poder	1	2	3	4	5	6

Ahora, por favor, indica quien crees que ha escrito el artículo. Para ello, rodea con un círculo el número que corresponda a la persona escogida:

1. Catedrático de Universidad
2. Profesor de Universidad
3. Alumno de Doctorado en Psicología
4. Alumno de licenciatura de Psicología
5. Otro: ¿Quién? _____

Ahora, por favor, lee atentamente las siguientes instrucciones y responde señalando la opción que mejor se adapte a tu opinión.

En la segunda parte, tendrás que trabajar con un grupo de compañeros/as para realizar una tarea de forma exitosa. En cada grupo de participantes habrá un **líder** que hará las veces de portavoz del grupo además de indicar las pautas de realización de dicha tarea. Ahora te damos la oportunidad de que elijas a la persona que prefieras que sea líder en tu grupo. Para ello, vamos a ofrecerte la descripción de algunas personas que podrían serlo. Por favor, es muy importante que una vez hayas leído las descripciones de las personas **NO VUELVAS ATRÁS**, nos interesa que nos digas tu preferencia en la primera impresión.

PERSONA 1: Es una persona competitiva en su trabajo aunque también un poco tímida según su grupo de amigos/as. Es eficaz y una persona bastante capacitada para el trabajo aunque un poco cotilla e incluso a veces resulta una persona pesada.

PERSONA 2: Es una persona inconstante en su trabajo y muy amable. Suele ser materialista en su trabajo y también ineficaz. Su grupo de amigos/as describen a esta persona como simpática y amistosa.

Ahora, rodea con un círculo la persona que preferirías que fuera líder en tu grupo:

Persona 1

Persona 2

En la segunda parte, también tendrás oportunidad de disfrutar con un grupo de compañeros/as de una actividad de **ocio** (por ejemplo, tomar café). Igualmente te damos la oportunidad de que elijas a una de las personas con las que te gustaría pasar un rato distendido. Para ello, vuelve

a leer las descripciones de las personas 1 y 2 y rodea con un círculo la que prefieras:

Persona 1

Persona 2

Ahora señala la opción que mejor se adapte a tu opinión:

	Nada			Totalmente		
1. En qué grado te parece competente la persona 1_____	1	2	3	4	5	6
2. En qué grado te parece competente la persona 2_____	1	2	3	4	5	6
3. En qué grado te parece sociable la persona 1_____	1	2	3	4	5	6
4. En qué grado te parece sociable la persona 2_____	1	2	3	4	5	6

Por favor, expresa tu acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. El número 1 significa "totalmente de acuerdo" y el número 6 "totalmente en desacuerdo". Rodea con un círculo el número que mejor se ajuste a tu opinión en cada caso.

	1	2	3	4	5	6
1. He descubierto que la mayoría de las personas no se merecen la fama que tienen.....	1	2	3	4	5	6
2. En general el mundo es un lugar justo.....	1	2	3	4	5	6
3. Las personas que tienen suerte normalmente se la han ganado.....	1	2	3	4	5	6
4. Los conductores prudentes tienen accidentes con la misma probabilidad que los conductores imprudentes..	1	2	3	4	5	6
5. Es muy común que una persona culpable sea absuelta en los juzgados españoles.	1	2	3	4	5	6
6. Los estudiantes casi siempre se merecen las calificaciones que obtienen.....	1	2	3	4	5	6
7. Las personas que se mantienen en forma muy raramente padecen ataques cardíacos.	1	2	3	4	5	6
8. El candidato político que defiende sus principios rara vez es elegido.	1	2	3	4	5	6
9. Es muy raro que una persona inocente vaya a la cárcel...	1	2	3	4	5	6
10. En los deportes profesionales, muchas faltas e infracciones no son sancionadas por el árbitro.....	1	2	3	4	5	6
11. Las personas en general se merecen lo que tienen.....	1	2	3	4	5	6
12. Cuando los padres castigan a sus hijos normalmente lo hacen por una buena razón.	1	2	3	4	5	6
13. Las buenas obras pasan desapercibidas a menudo y no reciben recompensa.	1	2	3	4	5	6

Totalmente
de acuerdo

Totalmente
en desacuerdo

14. Aunque personas malévolas puedan mantenerse en el poder que hacen bien su trabajo llegan hasta los puestos altos.....	1	2	3	4	5	6
15. En casi todos los negocios y profesiones las personas que hacen bien su trabajo llegan hasta los puestos altos.....	1	2	3	4	5	6
16. Los padres españoles ignoran los aspectos más admirables de sus hijos.....	1	2	3	4	5	6
17. En los juzgados españoles es muy común que una persona no reciba un juicio justo.....	1	2	3	4	5	6
18. Muchas de las personas con mala suerte se la han buscado.....	1	2	3	4	5	6
19. El que la hace la paga.....	1	2	3	4	5	6
20. Muchas personas sufren sin tener ninguna culpa.....	1	2	3	4	5	6

Totalmente
de acuerdo

Totalmente
en desacuerdo

A continuación te presentamos una serie de enunciados. Por favor, indica el grado en el que evalúas cada uno de ellos, utilizando una escala de 1 (Nada de acuerdo) a 6 (Totalmente de acuerdo). Rodea con un círculo el número que mejor se ajuste a tu opinión en cada caso.

	Nada de acuerdo					Totalmente de acuerdo
1. La mayoría de la gente emplea demasiado tiempo en diversiones de las que no sacan provecho	1	2	3	4	5	6
2. Nuestra sociedad tendría menos problemas si la gente tuviera menos tiempo de ocio	1	2	3	4	5	6
3. El dinero que se gana fácilmente (por ejemplo, por especulación o en juegos de azar) normalmente se gasta de forma imprudente	1	2	3	4	5	6
4. Pocas satisfacciones son equivalentes a las que produce la realización del trabajo bien hecho	1	2	3	4	5	6
5. Las asignaturas más difíciles son normalmente las más gratificantes	1	2	3	4	5	6
6. La mayoría de la gente que <u>no triunfa</u> en la vida es sencillamente porque son perezosos	1	2	3	4	5	6
7. La persona que se hace a sí misma es probablemente más honrada que quien nace rico	1	2	3	4	5	6
8. A menudo siento que tendría más éxito si me sacrificara más	1	2	3	4	5	6
9. La gente debería tener más tiempo libre para relajarse	1	2	3	4	5	6
10. Cualquier persona con capacidad y que esté dispuesta a trabajar duro tendrá buenas oportunidades para triunfar	1	2	3	4	5	6
11. La gente que fracasa en una tarea normalmente no ha trabajado duramente	1	2	3	4	5	6
	1	2	3	4	5	6

	Nada de acuerdo					Totalmente de acuerdo	
12. La vida tendría muy poco sentido si nunca sufriéramos.....	1	2	3	4	5	6	
13. Trabajar duro da pocas garantías de éxito	1	2	3	4	5	6	
14. La tarjeta de crédito es como una autorización para gastar descuidadamente							
15. La vida tendría más sentido si tuviéramos más tiempo de ocio.....	1	2	3	4	5	6	
16. La persona que es capaz de abordar una tarea desagradable con entusiasmo es quien progresa.....							
17. Si una persona trabaja duramente es probablemente para conseguir tener una buena vida.....	1	2	3	4	5	6	
18. Me siento intranquilo cuando tengo poco trabajo que hacer.....	1	2	3	4	5	6	
19. El rechazo al trabajo duro normalmente refleja debilidad de carácter	1	2	3	4	5	6	

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Estamos interesados en analizar el grado de comprensión de ciertos textos científicos por parte del alumnado.

A continuación te presentamos un texto académico-científico escrito por un **Catedrático de Psicología (Reinaldo Iglesias)** perteneciente a la **Universidad Nacional Autónoma de México**. Léelo con atención y responde después a las preguntas que se realizan en cuanto a tu opinión sobre el texto mencionado.

Comportamiento expresivo que antecede a la sonrisa social: Comparación entre lactantes normales y afectados por el síndrome de Down

REINALDO IGLESIAS¹

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido comprobar la sonrisa social de los lactantes normales con la de los afectados por el síndrome de Down (mongolismo), atendiendo principalmente a los movimientos expresivos de las cejas que la precedieron. Por medio de una técnica de base anatómica, se analizaron las respuestas faciales de alegría de ocho niños normales y otros ocho con síndrome de Down, con edades comprendidas entre los tres y cinco meses, que aparecieron durante la interacción cara a cara con sus madres. Con independencia de su retraso cognitivo, los niños con síndrome de Down mostraron básicamente los mismos movimientos expresivos que los normales antes y durante la sonrisa. No obstante, se encontraron algunas diferencias en la frecuencia y duración media de las sonrisas, así como en la frecuencia de los movimientos expresivos de las cejas previos a la misma. Estos resultados se discuten en términos de las alteraciones psicofisiológicas que sufren los niños con síndrome de Down, derivadas de un estado de desequilibrio cromosómico.

¹ Dirección del autor: Reinaldo Iglesias (Catedrático de Psicología). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Facultad de Psicología. 08100. México.

Abstract

The aim of this work has been to compare social smiling in Down syndrome (mongolism) and normal infants, attending specially to the brow movements that appear before it. Facial responses of eight Down syndrome and eight normal infants from three to five months were analyzed by means of an anatomically based measurement technique during face-to-face interactions with their mothers. Despite their mental retardation, Down syndrome infants showed identical muscle movements as normal infants before and during smiling. However, some differences were found in smile frequency and length, as well as in the brow movements frequency before smiling. Results are discussed in terms of the psychophysiological dysfunction of Down syndrome infants that are originated by a chromosome imbalance.

A continuación te presentamos una serie de enunciados. Por favor, indica el grado en el que evalúas cada uno de ellos, utilizando una escala de 1 (Nada) a 6 (Mucho). Rodea con un círculo el número que mejor se ajuste a tu opinión en cada caso.

	Nada interesante					Muy interesante
1. ¿Cómo de interesante te parece el tema que se trata en esa investigación? _____	1	2	3	4	5	6

	Nada					Mucho
2. ¿Cómo de original te parece el tema estudiado? _____	1	2	3	4	5	6

	Bajo					Alto
3. ¿Qué grado de aportación científica crees que realiza al campo de la psicología? __	1	2	3	4	5	6

	Nada					Mucho
4. ¿Te parece que es un trabajo riguroso? _____	1	2	3	4	5	6

	Ninguna					Mucha
5. ¿Qué grado de calidad consideras que tiene el trabajo? _____	1	2	3	4	5	6

	Nada					Mucho
6. ¿Cómo de inteligente te parece la persona que ha realizado el trabajo? _____	1	2	3	4	5	6

	Nada					Mucho
7. ¿Cómo de preparada te parece la persona que ha realizado el trabajo?_____	1	2	3	4	5	6

	Nada					Mucho
8. ¿Cómo de competente te parece la persona que ha realizado el trabajo?_____	1	2	3	4	5	6

	Bajo					Alto
9. ¿Qué grado de formación científica crees que tiene la persona que ha realizado el trabajo?_____	1	2	3	4	5	6

A continuación te presentamos una serie de enunciados. Por favor, indica el grado en el que evalúas cada uno de ellos, utilizando una escala de 1 (Nada) a 6 (Mucho). Rodea con un círculo el número que mejor se ajuste a tu opinión en cada caso.

¿En qué medida crees que los Catedráticos de Universidad son personas...?

	Nada					Mucho
1. Competentes	1	2	3	4	5	6
2. Sociables	1	2	3	4	5	6
3. Con poder	1	2	3	4	5	6

Ahora, por favor, indica quien crees que ha escrito el artículo. Para ello, rodea con un círculo el número que corresponda a la persona escogida:

1. Catedrático de Universidad
2. Profesor de Universidad
3. Alumno de Doctorado en Psicología
4. Alumno de licenciatura de Psicología
5. Otro: ¿Quién? _____

Ahora, por favor, lee atentamente las siguientes instrucciones y responde señalando la opción que mejor se adapte a tu opinión.

En la segunda parte, tendrás que trabajar con un grupo de compañeros/as para realizar una tarea de forma exitosa. En cada grupo de participantes habrá un **líder** que hará las veces de portavoz del grupo además de indicar las pautas de realización de dicha tarea. Ahora te damos la oportunidad de que elijas a la persona que prefieras que sea líder en tu grupo. Para ello, vamos a ofrecerte la descripción de algunas personas que podrían serlo. Por favor, es muy importante que una vez hayas leído las descripciones de las personas **NO VUELVAS ATRÁS**, nos interesa que nos digas tu preferencia en la primera impresión.

PERSONA 1: Es una persona competitiva en su trabajo aunque también un poco tímida según su grupo de amigos/as. Es eficaz y una persona bastante capacitada para el trabajo aunque un poco cotilla e incluso a veces resulta una persona pesada.

PERSONA 2: Es una persona inconstante en su trabajo y muy amable. Suele ser materialista en su trabajo y también ineficaz. Su grupo de amigos/as describen a esta persona como simpática y amistosa.

Ahora, rodea con un círculo la persona que preferirías que fuera líder en tu grupo:

Persona 1

Persona 2

En la segunda parte, también tendrás oportunidad de disfrutar con un grupo de compañeros/as de una actividad de **ocio** (por ejemplo, tomar café). Igualmente te damos la oportunidad de que elijas a una de las personas con las que te gustaría pasar un rato distendido. Para ello, vuelve

a leer las descripciones de las personas 1 y 2 y rodea con un círculo la que prefieras:

Persona 1

Persona 2

Ahora señala la opción que mejor se adapte a tu opinión:

	Nada			Totalmente		
1. En qué grado te parece competente la persona 1_____	1	2	3	4	5	6
2. En qué grado te parece competente la persona 2_____	1	2	3	4	5	6
3. En qué grado te parece sociable la persona 1_____	1	2	3	4	5	6
4. En qué grado te parece sociable la persona 2_____	1	2	3	4	5	6

Por favor, expresa tu acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. El número 1 significa "totalmente de acuerdo" y el número 6 "totalmente en desacuerdo". Rodea con un círculo el número que mejor se ajuste a tu opinión en cada caso.

	1	2	3	4	5	6
1. He descubierto que la mayoría de las personas no se merecen la fama que tienen.....	1	2	3	4	5	6
2. En general el mundo es un lugar justo.....	1	2	3	4	5	6
3. Las personas que tienen suerte normalmente se la han ganado.....	1	2	3	4	5	6
4. Los conductores prudentes tienen accidentes con la misma probabilidad que los conductores imprudentes..	1	2	3	4	5	6
5. Es muy común que una persona culpable sea absuelta en los juzgados españoles.	1	2	3	4	5	6
6. Los estudiantes casi siempre se merecen las calificaciones que obtienen.....	1	2	3	4	5	6
7. Las personas que se mantienen en forma muy raramente padecen ataques cardíacos.	1	2	3	4	5	6
8. El candidato político que defiende sus principios rara vez es elegido.	1	2	3	4	5	6
9. Es muy raro que una persona inocente vaya a la cárcel...	1	2	3	4	5	6
10. En los deportes profesionales, muchas faltas e infracciones no son sancionadas por el árbitro.....	1	2	3	4	5	6
11. Las personas en general se merecen lo que tienen.....	1	2	3	4	5	6
12. Cuando los padres castigan a sus hijos normalmente lo hacen por una buena razón.	1	2	3	4	5	6
13. Las buenas obras pasan desapercibidas a menudo y no reciben recompensa.	1	2	3	4	5	6

Totalmente
de acuerdo

Totalmente
en desacuerdo

14. Aunque personas malévolas puedan mantenerse en el poder que hacen bien su trabajo llegan hasta los puestos altos.....	1	2	3	4	5	6
15. En casi todos los negocios y profesiones las personas que hacen bien su trabajo llegan hasta los puestos altos.....	1	2	3	4	5	6
16. Los padres españoles ignoran los aspectos más admirables de sus hijos.....	1	2	3	4	5	6
17. En los juzgados españoles es muy común que una persona no reciba un juicio justo.....	1	2	3	4	5	6
18. Muchas de las personas con mala suerte se la han buscado.....	1	2	3	4	5	6
19. El que la hace la paga.....	1	2	3	4	5	6
20. Muchas personas sufren sin tener ninguna culpa.....	1	2	3	4	5	6

Totalmente
de acuerdo

Totalmente
en desacuerdo

A continuación te presentamos una serie de enunciados. Por favor, indica el grado en el que evalúas cada uno de ellos, utilizando una escala de 1 (Nada de acuerdo) a 6 (Totalmente de acuerdo). Rodea con un círculo el número que mejor se ajuste a tu opinión en cada caso.

	Nada de acuerdo					Totalmente de acuerdo
1. La mayoría de la gente emplea demasiado tiempo en diversiones de las que no sacan provecho	1	2	3	4	5	6
2. Nuestra sociedad tendría menos problemas si la gente tuviera menos tiempo de ocio	1	2	3	4	5	6
3. El dinero que se gana fácilmente (por ejemplo, por especulación o en juegos de azar) normalmente se gasta de forma imprudente	1	2	3	4	5	6
4. Pocas satisfacciones son equivalentes a las que produce la realización del trabajo bien hecho	1	2	3	4	5	6
5. Las asignaturas más difíciles son normalmente las más gratificantes	1	2	3	4	5	6
6. La mayoría de la gente que <u>no triunfa</u> en la vida es sencillamente porque son perezosos	1	2	3	4	5	6
7. La persona que se hace a sí misma es probablemente más honrada que quien nace rico	1	2	3	4	5	6
8. A menudo siento que tendría más éxito si me sacrificara más	1	2	3	4	5	6
9. La gente debería tener más tiempo libre para relajarse	1	2	3	4	5	6
10. Cualquier persona con capacidad y que esté dispuesta a trabajar duro tendrá buenas oportunidades para triunfar	1	2	3	4	5	6
11. La gente que fracasa en una tarea normalmente no ha trabajado duramente	1	2	3	4	5	6
	1	2	3	4	5	6

	Totalmente de acuerdo					
	Nada de acuerdo					
12. La vida tendría muy poco sentido si nunca sufriéramos.....	1	2	3	4	5	6
13. Trabajar duro da pocas garantías de éxito	1	2	3	4	5	6
14. La tarjeta de crédito es como una autorización para gastar descuidadamente						
15. La vida tendría más sentido si tuviéramos más tiempo de ocio.....	1	2	3	4	5	6
16. La persona que es capaz de abordar una tarea desagradable con entusiasmo es quien progresa.....						
17. Si una persona trabaja duramente es probablemente para conseguir tener una buena vida.....	1	2	3	4	5	6
18. Me siento intranquilo cuando tengo poco trabajo que hacer.....	1	2	3	4	5	6
19. El rechazo al trabajo duro normalmente refleja debilidad de carácter	1	2	3	4	5	6

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN