

# El efecto Mateo: un concepto multidisciplinar

Jorge Jiménez Rodríguez  
Universidad de Granada

## RESUMEN

En este trabajo se presenta el concepto y las características principales del efecto Mateo como concepto psicológico. En primer lugar, se revisa su origen y utilización en el contexto de la producción científica. Además, se exponen otros efectos equivalentes encontrados en diferentes áreas de la psicología y de otras disciplinas como la educación, la economía, la sociología y otras. El efecto Mateo se conceptualiza como un efecto que puede ser controlado, ya que contiene procesos psicológicos de decisión y perceptivos. Finalmente, el efecto Mateo se presenta como un término útil en diferentes ámbitos donde se usan conceptos psicológicos.

Palabras clave: efecto Mateo, concepto psicológico, proceso de decisión, proceso perceptivo.

## The Mathew effect: a psychological concept

## ABSTRACT

The concept and the main characteristics of the Mathew effect as a psychological concept is introduced. The origin and use into scientific production context are revised. We show other equivalent effect in several psychological contexts and different situations as education, economy, sociology and others. Mathew effect can be controlled and defined by decision and perception process in a psychological framework. Finally, Mathew effect has been presented as a useful tool in different fields where the psychological concepts are used.

Key words: Mathew effect, psychological concept, decision process, perceptible process.

La psicología como disciplina científica actual presenta dos características fundamentales. Una es el elevado grado de especialización de sus distintas áreas. Un rasgo que comparte con las demás ciencias y que contribuye a su enriquecimiento, aunque también podría llevarla a su “desmoronamiento” (Leahey, 1994); la segunda es su interdisciplinariedad ya que, en muchos otros contextos, se utilizan sus teorías y principios básicos, aplicándolos con mayor o menor rigor.

Siguiendo la idea de Albert Einstein de que la ciencia es una construcción de la realidad que sirve para dar sentido y explicar dicha realidad, se retoma el efecto Mateo, que ha sido descrito en otro contexto, con el objetivo de definirlo como concepto psicológico. Se observa la aparición de dicho efecto en diferentes contextos y se estudia cómo se podría controlar en función de sus consecuencias.

Finalmente, se proponen algunas ideas y líneas de investigación para desarrollar trabajos posteriores y más minuciosos que consistirán en conocer qué incidencia puede tener el efecto Mateo en otros campos teóricos. Se considera que este concepto puede ayudar a la psicología científica a afrontar mejor sus procesos de *especialización e interdisciplinariedad*.

## EL ORIGEN DEL CONCEPTO *EFEECTO MATEO*

El efecto Mateo se llama así originariamente por la cita bíblica del capítulo 13, versículo 12 del evangelio de San Mateo (que se repite en Mateo 25, 29 y en otros evangelistas hasta en cinco ocasiones) que dice textualmente:

“Qui enim habet, dabitur ei, et abundabit; Qui autem non habet, et quod habet, auferetur ab eo”. Que podría traducirse como “Porque al que tiene se le dará y tendrá en abundancia; pero al que no tiene incluso lo que tiene se le quitará”. Debemos hacer varias consideraciones acerca del concepto.

En primer lugar, el texto puede tener dos interpretaciones diferentes. En este contexto hemos descartado la interpretación bíblica que busca más un sentido de justicia como conclusión a las parábolas que le anteceden en los textos de la Biblia. De hecho, en nuevas traducciones bíblicas se ha cambiado el concepto *tener* por el de *producir*. Se ha escogido la interpretación de la cita utilizada por otros autores como Merton y Bunge.

Por otra parte se selecciona, como hacen estos autores, el sentido más general de los términos *dar* y *tener*, haciendo referencia de forma indistinta tanto a bienes y valores materiales como inmateriales. Por ejemplo, en el ámbito económico se utilizará como parámetro “el dinero” o “la riqueza”, pero en otros contextos se hará referencia a valores inmateriales como “la confianza” o “el prestigio social”. Ya que, dependiendo del ámbito en el que nos encontremos, se estudiarán parámetros de medida diferentes.

El primero que propone el concepto de “efecto Mateo” es Robert K. Merton en el contexto de la calidad de la producción científica. Este sociólogo de la ciencia denuncia que un autor con experiencia acreditada ve más favorecidas sus publicaciones que un joven sin experiencia o un recién llegado (Merton, 1968).

Siguiendo en el ámbito de la medida en la producción científica, Mario Bunge explica el “efecto San Mateo”, como él lo denomina, en base a dos mecanismos: uno “memorístico”, se retiene mejor en la memoria el nombre del autor más conocido que el del no conocido. Otro el “de selección de los autores”, se deposita más confianza en un autor por su currículum y pertenencia a la “red”, “cliqué” o “estrato científico”. El propio Mario Bunge termina su artículo diciendo que Merton se ha beneficiado con el “efecto San Mateo” porque escribió muchos de sus trabajos en colaboración con otros estudiosos y, en cambio, tendemos a recordar su nombre y a atribuirle todo el mérito a él (Bunge, 2001).

Seguidamente, se exponen algunas de las evidencias de la existencia del efecto Mateo en diferentes ámbitos con el fin de delimitar su definición teórica y plantear sus posibilidades de control. Finalmente, se propondrán algunas conclusiones y la prospectiva generada.

## EXISTENCIA DEL EFECTO MATEO EN DIFERENTES ÁMBITOS

Nuestra investigación comienza a raíz de varias observaciones incidentales, unas del contacto con las nuevas tecnologías y otras de otros entornos. En primer lugar, observamos las diferencias existentes entre las visitas recibidas por el lugar de internet más visitado y el resto. De los cerca de 8 millones de entradas realizadas en octubre de 2008 en los diversos buscadores existentes en la Red en los EEUU, el 61% de las visitas se han efectuado en Google Search, el 17% en Yahoo Search y el 11.4% en MSN/Windows Live Search (Nielsen, 2008). En diferentes categorías, se comprueba que existe un buscador (Google), lugar de correo (Hotmail), administrador de vídeos (Youtube), sistema operativo (el de Microsoft) muy destacado y el resto de su categoría a gran distancia, tomando como parámetro cualquier huella digital que consideremos. Pero la distancia (en número de accesos) entre el primero y el resto de lugares en internet dentro de una determinada categoría, no se corresponde, en muchos casos, con unas mejores prestaciones, mayor capacidad, mejores ilustraciones u otros parámetros. Igualmente ocurre en los porcentajes de crecimiento en el número de usuarios de internet. En un estudio reciente de la Fundación Telefónica se encuentra que el porcentaje de usuarios de internet de los años 2004 a 2006 en EEUU (con el 68.95% de usuarios) ha crecido casi 7 puntos, en Europa (32.60% de usuarios) 2 puntos y en los países africanos (3.31% de usuarios) se ha incrementado su penetración de internet solamente un 1.70%. Los países con mayor peso económico en cada región del mundo son los de más penetración de internet y los que tienen más posibilidades de crecimiento en el futuro (Fundación Telefónica, 2007).

Se presentan ahora algunas observaciones desde la evaluación de la actividad científica. Aunque la presencia española en el Science citation index es “insignificante” (López Piñero y Terrada, 1992), se ha demostrado que el factor de impacto utilizado en nuestro país, solamente refleja de modo muy primario su repercusión en el área científica que utiliza el inglés como *lingua franca*, con el 90%. Basta comprobar los resultados del esfuerzo que un especialista en bibliometría como Moravcsic (1988) realizó para intentar paliar este fallo del Science citation index. La solución, propugnada por Eugene Garfield (1979), estaría en publicar índices de citas partiendo de revistas de disciplinas y zonas geográficas determinadas (véase como ejemplo el trabajo de Agudelo et al., 2003). De todas formas, las revistas españolas más prestigiosas de psicología siguen prefiriendo estar indizadas en el ISI (Institute for Scientific Information) de Garfield, aunque sus indicadores de calidad “han sido y seguirán siendo muy criticados” (Pérez-Tamayo, 1991). Basten las advertencias del propio Garfield (1979), que ha repetido innumerables veces que es un indicador relativo, que no debe aplicarse para comparar revistas, grupos o autores de disciplinas distintas. Si los criterios de calidad de las publicaciones científicas presentan problemas en las ciencias naturales, muchos más problemas surgen en las ciencias sociales, jurídicas o humanidades (Maltrás et al., 1998). Como es el caso del campo de la educación (Fernández Cano, 1997). En muchos estudios de sociología de la ciencia encontramos que el efecto Mateo es pernicioso y debe evitarse si queremos una evaluación de la producción científica lo más objetiva posible (Storer, 1966; Mitroff, 1973; Martin, 2003; Núñez, 2008).

En el contexto de la psicología de la educación, refiriéndonos a los conceptos de *inteligencia* y de *cociente intelectual*, se observa la consideración que han tenido como valores fundamentales en la escuela y las consecuencias para muchos estudiantes. En los años 80, Michel Tort escribía: “los test de inteligencia están haciendo estragos. Sus principales víctimas son los niños de las clases populares: el mayor número de débiles mentales, cretinos, retrasados e idiotas lo detectan los test entre estos niños (...) su C. I. le perseguirá, como un antecedente judicial, a lo largo de toda su escolaridad” (Tort, 1981; pág. 1). En el contexto escolar, la utilización del concepto “inteligencia” como valor fundamental ha tenido consecuencias “devastadoras” (Rosenthal y Jacobson, 1992); aunque para una minoría de estudiantes suponga muchos “beneficios” y “ventajas” (Papalia y Olds, 1992). Recordemos que el concepto teórico *inteligencia* está entre los más “vagos” (Sternberg, 1990 y 2004). Debido a que determinadas estrategias cognitivas o “moldes mentales” son mejores predictores que el C.I. (Hernández, 2006), se podrían considerar las “inteligencias múltiples” (Pérez y Beltrán, 2006) y no el cociente intelectual ni la inteligencia como parámetros únicos.

La primera revisión de los estudios sobre las expectativas interpersonales corrió a cargo de Rosenthal y Rubin (1978), pero en Rosenthal y Jacobson (1968) encontramos la primera descripción del “efecto Pigmalión” en la docencia. Consiste en conseguir un progreso excepcional de un estudiante como resultado de las altas expectativas puestas en él por el maestro en la escuela (Bourdieu, 1970), que ya había sido descrito años antes (Coleman, 1966); en otro contexto se le había llamado “profecía autorrealizada” (Merton, 1948) y, recientemente, ha sido revisado en nuestro país en el caso de los profesores universitarios (Pichardo et al., 2007).

Hay otras evidencias de que el efecto Mateo se produce en el ámbito de psicología de la educación. Por ejemplo, Keith Stanovich ha encontrado que los menores que muestran un escaso progreso en las primeras etapas de la enseñanza de la lectura, son más lentos en años posteriores. Que los menores que acceden al vocabulario y al conocimiento a través de la lectura compensan las diferencias intelectuales. Y al contrario, la ausencia de “contacto con lo impreso”, genera problemas de falta de motivación y pérdida de confianza en las propias posibilidades (Stanovich, 1984). En nuestro país, se han corroborado estos datos (Marchesi et al., 2002). Además, Reynolds (1989), ha constatado en una muestra de alumnado de educación secundaria con rendimiento más bajo que leían una décima parte de palabras menor por día que los de más alto rendimiento. Por último, a esto se añade que el profesorado interactúa de diferente manera con los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). En sus análisis, Cooper (1983), ha puesto de manifiesto que su muestra de profesores ofrecía a este tipo de alumnado con NEE menor retroalimentación, les visitaban menos frecuentemente o esperaban menos tiempo a que contestasen. Remitimos al lector a la revisión de los estudios de psicología de la educación como Wang et al. (2001), Cassasus (2003), Good y Brophy (2003), Marchesi y Hernández (2003), Woolfolk (2003) y Marqués (2008); donde se ponen de manifiesto estos efectos no deseados en la educación. Se podrían relacionar con los trabajos sobre la “certeza de las creencias” y la “confirmación conductual” en el contexto de la psicología social (Morales y Moya, 1996), de “percepción social y de personas”, el “efecto Halo” y los “rasgos centrales y periféricos” (Asch, 1964), sobre la “cognición social” (Fiske y Taylor, 1984), “el estereotipo y el prejuicio” (Baron y Byrne, 1998) y la “psicología de los grupos” (Morales y Huici, 2003). Pero también con otras áreas de la psicología que han estudiado los procesos de “inferencia social” (Kahneman y Tversky, 1979), la investigación sobre los “modelos de razonamiento social” con los trabajos de Peter Wason (véase Carretero y García Madruga, 1984), la “elaboración de juicios

sociales” (Nisbett y Ross, 1980) y la búsqueda de una “teoría normativa” que determine las formas concretas de razonamiento cotidiano (Fernández Dols, 1990).

En todos ellos se observa que el “efecto pigmalión” en psicología educativa es equivalente al “efecto Mateo” descrito por Merton (1968) en el ámbito de la medida en la producción científica.

En el ámbito de la psicología del desarrollo se constata que, si se aprovechan las oportunidades de mejora de las capacidades en los menores, se producirá un mejor rendimiento, más aprendizaje y mayores oportunidades en el futuro, lo que determinará su óptimo desarrollo. Se utiliza la metáfora de la *bola de nieve*, ya que se considera importante que los primeros pasos en el aprendizaje sean lo antes y mejores posibles, valorando que se utilicen todas las oportunidades de crecimiento y optimización de las capacidades.

El desarrollo del lenguaje es un ejemplo de este proceso, incluso antes del nacimiento (Bruner, 1986). También a muy temprana edad, como estudió Basil Bernstein en 1971, tendrá influencia el código verbal del contexto de aprendizaje (“restringido” frente a “elaborado”) que influirá en su capacidad de pensamiento (Vigotsky, 1973). La importancia del inicio temprano en el lenguaje para su óptimo desarrollo está suficientemente documentada (Schiefelbush, 1978; Astington y Jenkins, 1999; Carroll, 2006; Padilla, 2007), porque cuanto más estimulación efectiva reciban los menores, mejor será su desarrollo lingüístico.

También encontramos ejemplos de las consecuencias del efecto Mateo en el contexto de psicología del trabajo y de las organizaciones, cuando se realiza una entrevista de selección de personal (Salgado y Moscoso, 2008). Si el psicólogo emite un juicio global completamente favorable o desfavorable sobre un candidato, basándose únicamente en una sola cualidad del mismo también se le llama *efecto Halo* (Pereda y Berrocal, 2001), que es un obstáculo a una evaluación objetiva, que afectaría a la selección.

Los *efectos acumulativos* en psicología de la educación y del desarrollo y el *efecto Halo* en psicología social y en psicología del trabajo y de las organizaciones, tienen un significado análogo y se pueden explicar con los mismos principios que el “efecto Mateo” descrito por Merton y Bunge.

Se exponen seguidamente algunos datos fuera de los límites de la psicología. Comenzaremos con el mundo empresarial y repasaremos otros ámbitos tan dispares como el marketing, la economía, los procesos electorales, los movimientos sociales y la política económica.

En el ámbito de la empresa se utiliza, con frecuencia, el concepto *efecto riqueza* y se apela al argumento de que *el pez grande se come al pequeño*. Tenemos a diario ejemplos de unas empresas que absorben a otras o invaden su mercado. Véase el caso de la historia de la implantación de Coca-cola en el mercado (Sculley y Byrne, 1990). En el contexto económico y de las empresas a menudo se utilizan conceptos que provienen de la psicología para explicar diversos aspectos económicos y empresariales. “Percepción”, “pensamientos” y “confianza” son algunos de ellos (Quintanilla, 1989). Hay multitud de ejemplos de *efecto riqueza* en la empresa, en economía (Schiller, 2002; Chomsky, 2005; Ayala y Sastre, 2007; Robles y Caballero, 2007; VVAA, 2007; Fuenzalida et al., 2008) y en el “mercado de acciones” (Rogers, 2008). Según la corriente de pensamiento *mercantilista*, la prosperidad de las naciones (y de las personas) se logra acumulando metales preciosos porque es un “signo de riqueza” (Quintanilla y Bonavía, 2005). Si tenemos en cuenta la nueva “sociedad red” (Castells, 2006), el efecto “el dinero llama al dinero” se propagará a escala global gracias a los medios de comunicación, en ocasiones, con la etiqueta de “opinión pública” (Price, 2002). Para Qualter (1994), los bienes de consumo son las “credenciales aceptadas”, los “distintivos de autoridad” de

las élites sociales. A la persona o entidad que es percibida como más pudiente se le otorgan más beneficios y ventajas y no se le aportan al que es percibido como pobre o en fase de empobrecimiento. Esto incrementa la “brecha económica” (Rodríguez, 2005), la “brecha digital” (Castells, 2006), la “política económica” (INEM, 2007; INE, 2008) y “científica” (Acevedo y Núñez, 2008). Una revisión del efecto Mateo desde la teoría sociológica clásica se puede hacer desde la perspectiva de Ritzer (2002).

En otro contexto muy diferente, Taagepera y Shugart (1989) establecen la distinción entre dos procesos: “mecánico” y “psicológico” para explicar el funcionamiento de los procesos electorales. El primero se refiere a la tendencia de los sistemas electorales a bonificar a los partidos mayoritarios y a penalizar a los minoritarios, haciendo que el porcentaje de votos supere o sea inferior al de escaños. El proceso mecánico se basa en decisiones políticas previas y afecta al porcentaje de escaños de cada partido o candidato. Hay más de 300 procedimientos electorales diferentes (Girón y Bernardo, 2007; Urdániz, 2006), que tendrán influencia en el proceso mecánico. El segundo, el proceso psicológico, depende de cada votante y aumenta la desproporción de porcentajes votos-escaños (Taagepera y Shugart, 1989).

Mención aparte merecen los premios, títulos y reconocimientos. En ellos, con frecuencia, se selecciona a un premiado al que se le dan todos los honores y beneficios personales, sociales y psicológicos y se eclipsa al resto. Estos procesos, en muchos casos, reciben críticas y desencantos (Ver los “premios de la Academia Sueca” (Zuckerman, 1977), del deporte (Jodrá, 1992) y “los Oscar” (Esparza et al, 2008).

Tanto en el contexto económico y empresarial (con el “efecto riqueza”), los procesos electorales como en los premios y reconocimientos, observamos que se producen efectos equivalentes a los analizados anteriormente en diferentes áreas de la psicología, que Merton denominó “efecto Mateo” (Merton, 1968).

## EL EFECTO MATEO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA

El efecto Mateo, según lo expuesto anteriormente, contiene dos partes:

- a) El aporte de una mayor cantidad de beneficios, tanto materiales (económicos y otros recursos, premios) como inmateriales (privilegios, consideraciones, confianza, poder, fama) por el hecho de tener el máximo valor en un determinado parámetro que se considera relevante. Se sitúa en la primera posición de una determinada clasificación o categoría de ámbito local, regional, nacional o globalizada. Como consecuencia de ser calificado como el mejor, resulta el más beneficiado, sobrevalorado y, frecuentemente, eclipsa al resto.
- b) Por otra parte, se reducen o anulan los beneficios de cualquier tipo a las personas o entidades que menos valor poseen de un determinado parámetro que es considerado como relevante. Se generan, en muchos casos, procesos de marginación porque se cambia la consideración hacia estas personas o entidades cuando se perciben como en los últimos lugares de la clasificación. Con frecuencia se observa que quedan muy por debajo de lo esperado dado los recursos con los que contaban al principio. En el caso extremo, el que tiene menos es despojado de lo suyo, que paradójicamente se entrega al que más tiene.

Como consecuencia se genera, lo que se ha llamado según el contexto, una distancia o brecha entre los afectados por ambos procesos.

Se considera que el *efecto Mateo* es un concepto teórico que se explica desde la psicología, porque en él se pueden distinguir dos tipos de procesos claramente

diferenciados: procesos de decisión, a la hora de seleccionar los parámetros de medida en cada ámbito, y procesos perceptivos individuales.

Hemos observado que, según el contexto, se recurre a diferentes denominaciones para explicar efectos que son análogos. En evaluación científica se acuñó el concepto “efecto San Mateo”, en psicología educativa se conoce como “efecto pigmalión”, en psicología social y en psicología del trabajo y de las organizaciones se le denomina “efecto Halo”, en psicología del desarrollo le llamamos “efecto bola de nieve”; en otros ámbitos diferentes de la psicología, como es el caso de económicas y empresariales se le llama “efecto riqueza” y “efecto acumulativo”, en los procesos electorales distinguen entre efectos “mecánico” y “psicológico” y en política social se utiliza, con el mismo sentido, el término “elitismo social”. Nuestra propuesta es considerarlos a todos como un único efecto que se ha definido desde la psicología bajo el concepto “efecto Mateo”.

#### POSIBILIDAD DE CONTROL DEL *EFEECTO MATEO*

Se han observado algunos casos en los que las consecuencias del efecto Mateo no son las deseadas, tanto para los protagonistas como para la sociedad en general.

Por otra parte, podemos encontrar a muchos profesionales de la psicología en el ámbito académico calificando a los estudiantes, en el sector laboral en procesos de selección de personal (Salgado y Moscoso, 2008), en el área clínica realizando diagnósticos psicológicos (Fernández Ballesteros, 1983), en su gran mayoría en la clínica privada (Santolaya et al., 2002) o determinando los signos de marginación en las migraciones (Blanco, 2006; Moya y Puertas, 2008). En estos ámbitos donde las evaluaciones y clasificaciones tienen gran relevancia, las consecuencias del efecto Mateo deben estar suficientemente controladas. Planteamos que se reconsideren, determinando en qué medida se produce la sobrevaloración del parámetro o los parámetros considerados en cada caso como fundamentales. Y, sobre todo, estudiar qué vías existen como alternativas de las consecuencias no deseadas que se puedan producir en cada caso.

Se pueden crear las condiciones para que el efecto Mateo sea atenuado e incluso eliminado. Se ha definido como concepto teórico psicológico en el que intervienen dos procesos: uno previo de decisión: cuando se selecciona el parámetro a tener en cuenta. Se decide si se va a considerar solamente un parámetro o varios de forma conjunta, etc. El proceso de decisión es susceptible de ser modificado según el ámbito que estemos considerando. Se han documentado ejemplos en los que era posible sustituir el parámetro por otro, como es el caso del C.I. Cuando estudiamos el efecto mecánico en los procesos electorales decíamos que podíamos decidir qué parámetro considerábamos a priori como más valorado. Cuando analizamos el ámbito de los premios y reconocimientos podíamos decidir si otorgábamos solamente uno o si también habrá otros (de consolación, compartidos o por participación). El propio Gordon Allport llegó a mencionar las “acciones legislativas” para reducir, a priori, la “discriminación pública” como también el “prejuicio privado” (Allport, 1977). Son algunas de las acciones posibles sobre el proceso de decisión del efecto Mateo. En general, si se selecciona una estructura piramidal, solamente una persona o instancia resulta catalogado como el *mejor*, con lo que acapara todos los beneficios. El resto resulta perjudicado en comparación con él. Esta estructura es muy competitiva, pero puede resultar conveniente cuando buscamos una élite, necesitemos una persona para un puesto de trabajo o queramos conocer el más capaz dentro de una determinada categoría. En cambio, cuando se pretende beneficiar a la mayoría de los participantes y buscamos el rendimiento y capacidad de todos ellos, se seleccionará un sistema

diferente al piramidal, que atenúe o elimine el efecto Mateo. El sistema participativo es opuesto al sistema piramidal, porque todos resultan igualmente beneficiados.

El segundo tipo de proceso, el perceptivo, es individual. Es más difícil de controlar, al menos directamente, aunque estará influenciado por el proceso de decisión previo. Si establecemos una estructura piramidal en la que sólo hay un beneficiado y a los demás no se les reconoce su valía, estamos facilitando que cada observador lo perciba como el mejor, el más capaz e incluso como el único. En ese caso, hemos fomentado el efecto Mateo, afectando al proceso perceptivo individual. En cambio, se consigue atenuar el efecto Mateo cuando en lugar de dar sólo un premio al mejor se dan primer y segundo premio, tres medallas, varios diplomas para diferentes categorías, premios compartidos o premios de consolación. Se seguirá dando el efecto en menor medida ya que los beneficios estarán repartidos entre los mejores.

En el plano económico, se habla de la dicotomía entre repartir mejor la riqueza o bien reconocer cultural y socialmente a los marginados. Para Fraser y Honneth (2006), no existen dos procesos excluyentes sino complementarios: la “redistribución” y el “reconocimiento cultural” de las minorías marginadas. Es lo que se ha realizado en este trabajo, la distinción entre el proceso de decisión y el proceso perceptivo individual.

Otro intento de mitigar el efecto Mateo, de forma que otras personas o entidades no queden en la sombra, es crear reconocimientos locales, es decir, favorecer que se reconozca el valor en una determinada zona geográfica. Encontramos dos ejemplos de la búsqueda de procedimientos más justos para evaluación de la calidad en la investigación. Por un lado, la creación del índice de impacto local de las revistas españolas de ciencias sociales *In-RECS* que es equivalente al ISI mundial (Ruiz, R. et al., 2006) y otro, la búsqueda de otros productos como Scopus, Google Scholar, SSCI, Psychinfo, aunque el ISI continúa siendo el referente mundial. Se han buscado otros índices, reduciendo su ámbito de aplicación a un área temática, con el fin de poder evaluar más objetivamente a los investigadores del área concreta. Un ejemplo es la aplicación del índice *h* de Hirsch (Hirsch, 2005) en el área de psicología social (Salgado y Páez, 2007), por países (Prathap, 2006) o por instituciones como las universidades, departamentos o institutos de investigación (Rousseau y Rons, 2008). Otro ejemplo de mejora de estos índices puede encontrarse en Buela-Casal (2003).

En cuanto a la revisión de los artículos científicos el mejor método de eliminar el efecto Mateo continúa siendo la revisión por pares expertos que desconocen la autoría de los trabajos (Peters y Ceci, 1982), aunque debe mejorarse el procedimiento, ya que en un porcentaje del 20% al 60% no se consigue evitar identificar la autoría de los estudios de investigación (Ross et al., 2006).

En el contexto educativo, cuando se valoran otras capacidades más allá de las asignaturas y los niveles (Hargreaves et al. 2001) se ha conseguido rebajar el nivel de competencia alrededor de un solo parámetro de medida (como es el desarrollo del razonamiento y de la memoria) y se ha dado cabida a otras capacidades, valores y habilidades que contribuyen a la adaptación de todos a la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003).

Hay casos en los que se intenta paliar un posible beneficio a los que más tienen, pero se logra el efecto contrario. Por ejemplo, en Formación Ocupacional para el Empleo en nuestro país, “deberían primarse a personas sin cualificación”, pero hay un importante porcentaje de titulados superiores en el alumnado, cuya presencia “aumenta lenta y constantemente” (Fernández Enguita, 2002). Se ha realizado una actualización de los datos, encontrando que el porcentaje de alumnado con estudios superiores en 2007 continúa siendo el mismo que hace un lustro, alrededor del 20%. El porcentaje de personas sin preparación que tiene acceso a estos cursos no llega al 10% (INEM, 2007).



En ocasiones, las personas con más posibilidades se pueden estar beneficiando de las prestaciones públicas por contar con “la información y la necesidad” (Rodríguez, 2005). Muchas de las prestaciones del sector público español solamente son accesibles a partir de cierta posición económica (García, 1996) ya que hay que estar por encima de “la línea de la pobreza” (Ayala, 1998), por debajo de la cual, no se reciben esos bienes y servicios. Se benefician sobre todo las clases medias y no se reducen las desigualdades (Goodin y Le Grand, 1987), el estado del bienestar se limita a efectuar transferencias de renta entre ciudadanos de un mismo estrato social, no redistribuye. La política social incluso “institucionaliza las desigualdades” de edad, género, etnia y muchas otras (Arteaga y Solís, 2001). La discusión sigue abierta ya que hay autores que piensan que sí se produce redistribución de la riqueza (Calero y Costa, 2003). En todo caso, la alternativa al efecto Mateo, si existe, sería focalizar el gasto público en los más necesitados y el resto encontrarán su lugar en el mercado con pequeñas ayudas graduadas según su necesidad. Se pueden modificar las consecuencias no deseadas del efecto Mateo a través de sus dos componentes, modificando o diversificando el parámetro de valoración con el que se obtienen los beneficios o prestaciones.

## CONCLUSIONES Y APERTURAS

El efecto Mateo es equivalente a otros efectos encontrados en distintas áreas de la psicología y en otras ciencias diferentes a la psicología pero que utilizan sus mismos principios para explicar sus hallazgos. Dependiendo del contexto y de las bases sobre las que se construyen las diferentes entidades, una de ellas sobresale de las demás por el hecho de acumular mayor cantidad de un determinado valor. Se le otorga el primer puesto, es sobrevalorada dentro de su categoría, eclipsando al resto. Esto conforma el efecto Mateo en su sentido positivo.

Por otra parte, las entidades (personas u otras) que no tengan o que atesoren muy poco valor en una determinada categoría, quedan relegadas al último lugar, son marginadas o desechadas. En algunos casos, resultan esquilmas en recursos materiales (económicos u otros) e inmateriales (psicológicos, sociales).

Se plantea que lo característico del efecto Mateo como concepto será su alcance ya que, aun proponiéndolo como un concepto puramente psicológico, tiene relevancia científica teórica y práctica en un gran número de ámbitos diferentes, no estrictamente pertenecientes a la psicología pero sí en los que ésta puede explicar bastantes efectos encontrados en otras disciplinas como la educación, la economía, la política social, el marketing empresarial y en otras actividades culturales.

En contextos participativos como el académico, podremos decidir qué estructura y tipos de recompensas se seleccionarán para mejorar el control del efecto Mateo. En otros ámbitos más competitivos, podemos evitar sus consecuencias negativas. Con estructuras piramidales, se asegurará la máxima objetividad y precisión del parámetro escogido de cara a proporcionar los beneficios deseados. En cambio, las estructuras participativas e igualitarias facilitan la cooperación y reducen las consecuencias negativas.

En distintos contextos y disciplinas diferentes al campo de la psicología se utilizan, de forma transversal, principios psicológicos sin profundizar en su significado. El concepto de efecto Mateo puede ayudar a explicar y controlar las consecuencias que se derivan en esos ámbitos.

Las implicaciones gnoseológicas y psicológicas del efecto Mateo y de cómo la psicología las explica en diferentes áreas y en otras disciplinas científicas, serán objeto de nuestros análisis en próximos trabajos.

## REFERENCIAS

- Acevedo, E. B. y Núñez, J. (2008). *Apreciación social de la ciencia en la periferia*. Organización de Estados Iberoamericanos: CTS. Consultado el 12 de diciembre de 2008 en: <http://www.oei.es/salactsi/acevedonunez.pdf>
- Agudelo, D., Buela-Casal G. y Bretón, J. (2003). Análisis bibliométrico de las revistas de Psicología clínica editadas en castellano. *Psicothema*, 15(4), 507-516.
- Allport, G. W. (1977). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudema (Orig. 1954).
- Arteaga, C. y Solís, S. (2001). *La política social en la transición*. México: Plaza y Valdés.
- Asch, S. (1964). *Psicología social*. Buenos Aires: Eudema (Orig. 1954).
- Astington, J.W. y Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-1320.
- Ayala, L. (1998). *Las condiciones de vida de la población pobre en España: informe general del Equipo de Investigación Sociológica*. Madrid: Cáritas española.
- Ayala, L. y Sastre, M. (2007). Políticas redistributivas y desigualdad. *Información Comercial Española, Revista de Economía*, 837, 117-138.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. New York: Prentice-Hall (Orig. 1977).
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Vol. 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blanco, C. (2006). *Migraciones: nuevas movilidades en un mundo en movimiento*. Barcelona: Anthropos.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproduction*. París: Editions du Minint.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós (Orig. 1983).
- Buela-Casal, G. (2003). Evaluación de la calidad de los artículos y de las revistas científicas: Propuesta del factor de impacto ponderado y de un índice de calidad, *Psicothema*, 15(1), 23-35.
- Bunge, M. (2001). El efecto San Mateo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(2), [en línea]. Consultado el 9 de septiembre de 2008 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30500225>
- Calero, J. y Costa, M. (2003). *Análisis y evaluación del gasto social en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Carretero, M. y García Madruga, A. (comps.) (1984). *Lecturas de Psicología del Pensamiento*. Madrid: Alianza.
- Carroll, D. W. (2006). *Psicología del lenguaje*. Madrid: ITES Paraninfo.
- Cassasus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM ediciones.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Coleman, J. (1966). Report on the Equality of educational Oportunity. Washington DC: US Government Printy Office.
- Cooper, A. (1983). Communication of teacher expectations to studens. En J. M. Levine y M. C. Wang (Eds), *Teacher and Student perceptions: Implications for learning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chomsky, N. (2005). Sobre democracia y educación. Barcelona: Paidós (Orig. 2003).
- Esparza, N., Rossman, G. (2008). *I like to thank the Academy, Complementary productivity and Social Networks*. California Center for Population Research,

- working paper CCPR-035-06. Consultado el 20 de diciembre de 2008 en [http://ccpr.ucla.edu/asp/ccpr\\_035\\_06.asp](http://ccpr.ucla.edu/asp/ccpr_035_06.asp)
- Fernández Ballesteros, R. (1983). *Psicodiagnóstico*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Cano, A. (1997). Evaluación de la investigación educativa española: Una revisión integrativa de realizaciones en 25 años. *Revista española de pedagogía*, 207, 279-301.
- Fernández-Dols, J. M. (1990). *Patrones para el diseño en psicología social*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2002). *Educación, economía y sociedad en España: los desafíos del trabajo en la era global*. Salamanca: Fundación Santillana.
- Fiske, S. T. y Taylor, S. E. (1984). *Social Cognition*. New York: Random House.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político-filosófico*. Madrid: Morata (Orig. 2003).
- Fuenzalida, D. O., Mongrunt, S. M., Nash, M. y Benavides, J. (2008). Estructura propietaria y rendimientos bursátiles en Suramérica. *Cuadernos de Administración*, 21(35), 11-35.
- Fundación Telefónica (2007). *El uso de las TIC por los ciudadanos*. Barcelona: Ariel.
- García, A. (1996). *La pobreza en España*. Madrid: Encuentro.
- Garfield, E. (1979). *Citation indexing. Its theory and application in science, technology and humanities*. Nueva York: Wiley.
- Girón, F. J. y Bernardo, J. M. (2007). Las matemáticas de los sistemas electorales. *Revista de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 1, 21-34.
- Good, T. y Brophy, J. (2003). *Looking in classrooms*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goodin, R. E. y Le Grand (1987). *Not only the poor: the middle classes and the welfare state*. London: Allen & Unwin.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, P. (2006). Educación intelectual versus emocional: ¿conflicto, limitación o incompetencia? *Papeles del Psicólogo: revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 27(3), 165-170.
- Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of USA*, 102, 16.569-16.572.
- INE (2008). *Estadísticas sobre las actividades en Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico*. Consultado el 10 de diciembre de 2008 en: <http://www.ine.es>
- INEM (2007). *Anuario 2007: Información Jurídica, Empleo, Formación Profesional y Prestaciones por Desempleo*. Madrid: Servicio público de Empleo Estatal.
- Jodrá, P. (1992). *Psicología aplicada al deporte: manual práctico*. Madrid: Acción Divulgativa, D. L.
- Kahneman, D. y Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An análisis of decisions under risk. *Econometrica*, 47, 263-291.
- Leahey, T. H. (1994). *Historia de la psicología*. Madrid: Debate (Orig. 1982).
- López Piñero, J. M. Y Terrada, M. L. (1992). Los indicadores bibliométricos y la evaluación de la actividad médico-científica (III). Los indicadores de producción, circulación y dispersión, consumo de la información y repercusión. *Medicina Clínica*, 98, 142-148.
- Maltrás, B., Quintanilla, M. A. y Vidal, J. (1998). Indicadores bibliométricos en la evaluación de la investigación. *Revista de Educación*, 315, 141-151.
- Marchesi, Á., Coll, C. y Palacios, J. (2002). *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.

- Marchesi, Á. y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marqués, I. (2008). La educación postobligatoria en España y Andalucía. *Actual*, 31, 1-20.
- Martin, O. (2003). *Sociología de las ciencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159, 56-63.
- Merton, R. K. (1977). *La sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Morales, J. F. y Huici, C. (2003). *Estudios de Psicología Social*. Madrid: UNED.
- Morales, J. F. y Moya, M. C. (1996). *Tratado de psicología social*. Madrid: Síntesis.
- Moravcsic, M. J. (1988). The coverage of science in the third world: the Philadelphia program. En L. Egghe y R. Rousseau (ed.). *Informetrics 87/88*. Amsterdam: Elsevier.
- Moya, M. C. y Puertas, S. (2008). Estereotipos, inmigración y trabajo. *Papeles del psicólogo*, 29(1), 6-15.
- Mitroff, I. A. (1973). *The subjective side of Science*. Amsterdam: Elsevier.
- Nielsen online (2008). *October U. S. Search share rankings*. New York: The Nielsen company. Recuperado en 12 de noviembre de 2008 de [www.nielsen-online.com](http://www.nielsen-online.com).
- Nisbett, R. y Ross, L. (1980). *Human inference*. New York: Prentice-Hall.
- Núñez, J. (2008). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar*. Org. de Estados Iberoamericanos: CTS. Consultado el 12 de noviembre de 2008 en: <http://www.oei.es/salactsi/nunez00.htm>
- Padilla, S. (Coord.) (2007). *El laberinto del lenguaje*. Castilla-La Mancha: UCM.
- Papalia, D. E. y Olds, S. W. (1992). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Ramón Areces editores.
- Pérez, L. y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de Inteligencias Múltiples: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo: revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 27(3), 147-164.
- Pérez-Tamayo, R. (1991). *Ciencia, paciencia y conciencia*. Madrid: S. XXI.
- Peters, D. y Ceci, S. (1982). Peer-reviewed practices of Psychological Journals: the fate of published articles, cited again. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 187-255.
- Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Consultado el 20 de dic. de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>
- Prathap, G. (2006). Time to publish: The scientific efficiency of nations. *Current Science*, 91, 1438.
- Price, V. (1994). *Opinión pública*. Buenos Aires: Paidós.
- Qualter, T. H. (1994). *Publicidad y democracia en la sociedad de masas*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Quintanilla, I. (1989). *Psicología y Marketing: evaluación de la conducta del consumidor y otras extensiones*. Valencia: Promolibro.
- Quintanilla, I. y Bonavía, T. (2005). *Psicología y Economía*. Valencia: U. V.
- Reynolds, M. C. (1989). Childer with Special needs. En M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base form de beginning teacher*. Oxford: Pergamon.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. Madrid: Mc Graw-Hill (Orig. 1977).
- Robles, F. J. y Caballero, V. (2007). Genealogía y sentido de la Psicología económica. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2/3), 173-179.
- Rodríguez, G. (Coord.) (2005). *Las entidades voluntarias de acción social en España*. Madrid: Fundación FOESSA.

- Rogers, J. (2008). *El boom de las materias primas*. Barcelona: Valor.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinegart and Winston.
- Rosenthal R., y Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Irvington.
- Rosenthal, R. y Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-415.
- Ross, J. S., Gross, C. P., Desai, M. M., Hong, Y., Grant, A. O., Daniels, S. R., Hachinski, V. C., Gibbons, F. J., Gardner, T. J. y Krumholz, H. M. (2006). Effect of blinded peer review on abstract acceptance. *JAMA*, 295(14) 1675-1680.
- Rousseau, R. y Rons, N. (2008). Another h-type index for institutional evaluation. *Current Science*, 95: 1103.
- Ruiz, R., Delgado, E. y Jiménez, E. (2006). Criterios del Institute for Scientific Information para la selección de revistas científicas. Su aplicación a las revistas españolas: metodología e indicadores. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 401-424.
- Salgado, F. J. y Moscoso, S. (2008). Selección de personal en la empresa y las administraciones públicas: de la visión tradicional a la visión estratégica. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 16-24.
- Salgado, F. J. y Páez, D. (2007). La productividad científica y el índice *h* de Hirsch de la psicología social española: convergencia entre indicadores de productividad y comparación con otras áreas. *Psicothema*, 19(2), 179-189.
- Santolaya, F., Berdullas, M. y Fernández Hermida, J. R. (2002). La década 1989-1998 en la psicología española: análisis del desarrollo profesional en España. *Papeles del psicólogo*, 82, 65-82.
- Schiefelbusch, R. (1978). *Bases of language intervention*. Baltimore: U. P. P.
- Schiller, B. R. (2002). *Principios esenciales de Economía*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Sculley, J. y Byrne, J. A. (1990). *De Pepsi a Apple*. Barcelona: Ediciones B.
- Stanovich, K. E. (1984). The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental and educational psychology. *Remedial and Special Education*, 5(3), 11-19.
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del C. I.* Bilbao: Desclée de Brower (Orig. 1985).
- Sternberg, R. J. (2004). *¿Qué es la inteligencia?*. Madrid: Pirámide (Orig. 1988).
- Storer, N. W. (1966). *The social system of Science*. New York: H. R. and Winston.
- Taagepera, R. y Shugart, M. S. (1989). *Seats and Votes: The effects and determinants of electoral systems*. New Haven: Yale University Press.
- Tort, M. (1981). *El Cociente Intelectual*. Madrid: S. XXI (Orig. 1974).
- Urdánóz, J. (2006). Medición de la desproporcionalidad electoral: una crítica a los Mínimos Cuadrados. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 115, 257-296.
- Vigotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade (Orig. 1934).
- VVAA (2007). *Informe España 2007: Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Wang, M. C., Gennari, P. A., Maning, J. y Vaughan, E. D. (2001). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Woolfolk, A. E. (2003). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall (Orig. 1999).
- Zuckerman, H. (1977). *Scientific Elite. Nobel alureates in the United States*. New York: Free Press.