

LA INVESTIGACION EN LA FORMACION DE ACTITUDES: PROBLEMAS METODOLOGICOS Y CONCEPTUALES

PEDRO ORTEGA RUIZ

Universidad de Murcia

Desde que H. Spencer usara por primera vez, en 1862, el término «actitud» en su obra «Principios» al postular que en la mente del individuo existían patrones disposicionales que influían en su percepción de las situaciones, este término ha sido ampliamente utilizado, analizado y debatido, tanto en la Sociología como, sobre todo, en la Psicología Social, hasta el punto que ésta se ha considerado como la disciplina que tiene por objeto de estudio las *actitudes*. Ningún otro concepto en la Psicología Social ha llenado tantas páginas en los libros y revistas especializados hasta la década de los setenta.

El elevado interés que este tema, desde hace tiempo, ha despertado en la investigación psicosociológica radica, en primer lugar, en que la actitud no es un concepto exclusivo de ninguna escuela o tendencia en particular, lo que ha favorecido su general aceptación. En segundo lugar, se trata de un concepto que escapa a la controversia sobre la importancia relativa de la herencia y del medio ambiente. Por otro lado, el término parece lo bastante flexible como para poder ser aplicado tanto a las disposiciones de un individuo aislado como a las pautas generales de una cultura (actitudes colectivas) (Allport, 1968). Además, dentro de ese concepto pueden incluirse problemas prácticos y teóricos relevantes en el campo de las ciencias humanas como la propaganda, creencias religiosas, rechazo entre grupos, etc., temas frecuentemente estudiados en la Sociología y Psicología Social, entre otras ciencias, y que desde el concepto de actitud pueden ser adecuadamente abordados.

Pero, quizás, la razón de más peso en el interés que la actitud ha despertado radique en que se piensa, en general, que las actitudes, en cuanto producto de un proceso de socialización, influyen o condicionan fuertemente las distintas respuestas a los diversos estímulos que un individuo recibe de personas, grupos, objetos o situaciones sociales. En este supuesto, conocidas las actitudes de una persona hacia determina-

dos objetos sociales, su conducta o respuesta hacia esos mismos objetos podría fácilmente inferirse, controlarla y aún cambiarla. Esta supuesta relación consistente entre actitud y conducta ha orientado ampliamente la investigación en este campo, con resultados diversos, hasta los últimos años. Podría pensarse que la actitud explicaba suficientemente la conducta social.

No es sorpresa alguna que el estudio de las actitudes haya ocupado un puesto central en la Psicología Social, y que todavía hoy siga siendo objeto de investigaciones múltiples de carácter empírico y de estudios teóricos. Sí sorprende, en cambio, su escasa presencia en la investigación pedagógica. Resulta paradójico que una ciencia, la Pedagogía, que tiene como objetivo la obtención de *normatividad* para la ejecución de proyectos y la consecución de metas dentro del sistema que representa la conducta humana y la *propuesta de disposiciones* consideradas como necesarias y convenientes en el conglomerado mental que supone la cultura de un pueblo (García Carrasco, 1983), haya olvidado sistemáticamente el tratamiento científico de un componente (las actitudes) que tanta influencia ejerce en la adquisición de patrones de conducta. Son muchas las razones que explican, no justifican, tal olvido. En primer lugar, la concepción aún presente y operante de la educación más anclada en modelos filosóficos que en planteamientos científicos y tecnológicos. En segundo lugar, existe una tendencia, hasta ahora, predominante tanto por parte de la Administración como de los docentes y de la misma familia hacia la adquisición de aprendizajes «instructivos», considerados más rentables y más susceptibles de ser evaluados, delegando (cuando no olvidando) otros objetivos hoy imprescindibles para que el producto conseguido, como resultado de un proceso de intervención, pueda llamarse con propiedad *educativo*. En tercer lugar, habría que añadir la especial dificultad de evaluar el componente actitudinal cuando el mismo término «actitud» no aparece suficientemente delimitado a nivel conceptual y las escalas de medida ofrecen no pocas deficiencias. Esto ha llevado al convencimiento tácito y generalizado de que la adquisición de actitudes es fruto de un proceso de socialización, de configuración o conformación del contexto socio-familiar, y que por su «peculiaridad» escapa a las posibilidades de contemplarlas como posibles resultados de procesos de aprendizaje o vinculadas a un proceso que, en cuanto tales, pueden, por principio, generarse o modificarse mediante procesos de conducción. En otras palabras: se duda de que pueda hablarse de intervención *pedagógica* en unos individuos a través de una serie finita de secuencias de acción, cuyo objetivo sea el generar en ellos una determinada actitud.

Existe, por otra parte, cierta resistencia por parte del profesorado

a proponer explícitamente la adquisición de actitudes como objetivos educativos, al considerar que ello podría ser una injerencia indebida en la conciencia de los alumnos. Tales recelos parten, a nuestro juicio, de la supuesta neutralidad del profesor en la selección, ordenación y secuencialización de los contenidos que imparte, en la fijación de objetivos, determinación de estrategias, clima educativo establecido en el aula, etc., cuando la misma persona del profesor, por lo que hace u omite, inevitablemente se constituye en modelo a imitar para sus alumnos (Castillejo, 1980).

Quizás esto explique la escasa investigación pedagógica sobre las actitudes y la ausencia de las mismas como objetivos educativos a conseguir, resultados vinculados a un proceso de intervención racional en los educandos, más que hallazgos fortuitos producidos por el contexto.

1. AMBIGÜEDADES DEL TÉRMINO ACTITUD

El término «actitud», en el uso que de él se ha hecho en la investigación psicológica, no se ha delimitado suficientemente a nivel conceptual. Y esta viene siendo la dificultad más grave en la construcción de una teoría explicativa de la formación y cambio de las actitudes. Bajo el aparente consenso en definir la actitud como una «predisposición aprendida a responder de un modo consistente a un objeto social», subyacen profundas divergencias sobre sus características básicas: ¿Cómo ha de entenderse la predisposición a la acción? ¿En qué consiste la relación consistente entre actitud y conducta? ¿En qué grado son dependientes de la experiencia pasada? ¿Qué funciones ejercen? (Fishbein y Ajzen, 1975). Tales diferencias en la concepción de la actitud habría que atribuir las, por una parte, a los presupuestos antropológicos que subyacen a cualquier planteamiento teórico de la actitud. En este sentido, es evidente que un enfoque conductista o cognitivista de la actitud presupone una concepción distinta del hombre. Por otro lado, el término «actitud» pertenece al mismo campo semántico que otros constructos teóricos liminares: creencia, valor, motivo, concepto, opinión, etc., los cuales no pocas veces se usan de un modo inadecuado, sin delimitar o precisar su significado, produciendo ambigüedad y confusión.

¿Qué es la actitud? La mayoría de los autores se inclinan por una definición «operacional» de la actitud conceptualizándola como una categoría mediacional de la conducta. De todas las definiciones dadas, la de Allport goza todavía de una gran influencia: «Una actitud es un estado mental y nervioso de disposición, adquirido a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las res-

puestas del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona» (Allport, 1935). Para Ajzen y Fishbein la actitud no es más que la evaluación favorable o desfavorable de la realización o no de una conducta (Ajzen y Fishbein, 1980). Otros la conciben como una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones para una clase particular de situaciones sociales (Triandis, 1971). Para otros autores (Palmerino, Langer y McGillis, 1984). La actitud no sería sino la relación existente «entre» dos entidades, donde una entidad es la persona y la otra es el objeto de la actitud, en un contexto específico. Esta relación *entre*, a partir del contexto, sería lo específico de la actitud. Para ellos los objetos sólo tienen «valencia» y pierden su ambigüedad cuando están situados en un contexto. El cambio, por tanto, de actitud sólo podrá darse cuando cambie la *situación* que afecta a la persona y al objeto.

De casi todas las definiciones que hoy se dan de la actitud se desprende que ésta se desarrolla a través de la experiencia con un objeto; que predispone a actuar de una cierta manera relativamente estable; y que consiste en evaluaciones positivas o negativas, cualquiera que sea la interpretación que se dé de estas características básicas. Por otra parte, dichas definiciones sugieren que las actitudes presentan un carácter multidimensional. Es decir, la actitud se conceptualiza como un constructo teórico, hipotético que integra diversos componentes a través de los cuales se puede analizar la conducta: el componente cognitivo, el afectivo o evaluativo y el conativo o conductual.

Aunque la práctica mayoría de los autores es unánime en admitir el triple componente de la actitud, no todos coinciden en atribuir el mismo peso específico a cada uno de sus componentes. Sin embargo, es cada vez mayor el número de autores que consideran el *afecto* como la parte más esencial del concepto de actitud (Fishbein y Ajzen, 1975¹¹; Judd y Johnson, 1984), y lo que la distinguiría de otros conceptos liminares.

Pero no existe acuerdo entre los autores a la hora de definir y precisar qué se entiende por «componente cognitivo» (creencias, opiniones, ideas, juicios, valores, conceptos, etc., ¿cómo se distinguirían de la actitud?), ni tampoco respecto al «componente afectivo» (¿cómo se distingue la actitud del rasgo de personalidad y del hábito?), ni al «conductual» (¿qué relación hay entre actitud y conducta? ¿dada una actitud podrá inferirse una conducta? ¿qué valor predictivo tiene la actitud?). Estas cuestiones, y otras que por brevedad omitimos, revelan el nivel de ambigüedad e imprecisión que todavía rodea la investigación sobre las actitudes. De aquí que algunos autores, desde supuestos teóricos diferentes, hayan abogado por el abandono de dicho concepto al

carecer de estatus sistemático como hipótesis científica de trabajo y de respaldo empírico suficiente capaz de emplearse eficazmente como unidad de análisis tanto en el estudio de la organización de la personalidad como en el de la conducta social, y se haya hablado de grietas en esta piedra clave en el edificio de la psicología social americana (Lam-berth, 1982). Otros (Rokeach, 1973) veladamente sugieren la conveniencia de abandonar el término actitud y volver al concepto «valor» porque «lo que sea» la actitud, ésta es siempre la manifestación o expresión de alguna organización de valores (terminales o instrumentales), y por tanto aquélla está significativamente relacionada con dicha organización.

A continuación exponemos, con brevedad, las ambigüedades más salientes del concepto «actitud» en sus tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual.

1. *Respecto al componente cognitivo:* En general, se admite que la actitud conlleva una idea, opinión, información o creencia acerca de la probabilidad de que un objeto determinado o situación posea unos determinados atributos. Así cuando decimos «los partidos políticos y sindicatos son necesarios ya que posibilitan la participación ciudadana en los asuntos públicos o permiten la defensa de los intereses legítimos de los trabajadores», estamos manifestando una opinión o creencia acerca de los atributos de unos determinados sujetos (partidos políticos y sindicatos). Mientras la actitud hace referencia a la *evaluación* favorable o desfavorable de la persona hacia un objeto, las creencias y opiniones, por el contrario, sólo representan la *información* que el sujeto tiene acerca de un objeto o situación (Fishbein y Ajzen, 1975:12). Para Rokeach (1974), sin embargo, no resulta fácil establecer esta distinción conceptual. Para él no solo la actitud implica una *evaluación* (aceptación o rechazo), también la creencia, considerada independientemente, conlleva un componente afectivo-evaluativo ya que representa una predisposición a dar una respuesta preferencial con respecto a un objeto. El componente afectivo inherente a la creencia sólo se pondrá de manifiesto cuando ésta sea objeto de controversia. Para él, la actitud no es más que una organización de creencias interrelacionadas alrededor de un foco común que tiene propiedades cognitivas y afectivas por el hecho de que las diversas creencias que constituyen la actitud tienen *también* propiedades cognitivas y afectivas que influyen y se refuerzan entre sí. Análoga posición adopta Wyer (1974) para quien no resulta muy real pensar que pueda haber creencias que no tengan ninguna dimensión evaluativa, ya que toda creencia implica implícitamente tal connotación. La distinción conceptual, si existe, entre ambos términos

habría que situarla en el nivel de representación del mundo: las creencias estarían a un nivel inferior, de tal modo que una constelación u organización de creencias daría lugar a una actitud.

Tampoco aparece clara la frontera conceptual entre *actitud* y *valor*. De ahí que con frecuencia se utilicen indistintamente. Algunos autores (Rokeach, 1986; 1973; 1979; Maslow, 1964; Willians, 1968) sitúan los valores en la persona, frente a la tesis mantenida por Campbell (1963) y otros que los sitúan en los objetos. Para Rokeach, el valor es un tipo de creencia localizada en el centro del sistema total de creencias de una persona acerca de cómo se debe o no se debe comportar; o acerca de algún objetivo en la existencia digna de esfuerzo o sacrificio por conseguirlo. Los valores son, por tanto, ideales abstractos independientes de cualquier objeto específicos o situación concreta de actitud, que representan las creencias de una persona sobre los modelos *ideales* de conducta y sobre los últimos fines también ideales (Rokeach, 1973). Para él el valor es algo más básico que la actitud, casi siempre aquello que la sustenta.

2. *Respecto al componente afectivo*: Tampoco el componente afectivo aparece suficientemente delimitado. Con frecuencia la actitud se confunde con términos como: rasgo de personalidad, intereses, tipo, hábito, etc. Por brevedad sólo nos detendremos en analizar las diferencias entre actitud-rasgo y actitud-hábito.

a) *Actitud y rasgo*: El rasgo podría conceptualizarse como una disposición relativamente consistente y estable de un individuo a responder de una cierta manera que lo diferencia de otros individuos. Para Allport (1970) los rasgos serían disposiciones flexibles y dinámicas que resultan, al menos en parte, de la integración de hábitos específicos, expresivos de modos característicos de adaptación al entorno de cada uno. En cuanto estructura disposicional podría describirse como un atributo funcional, relativamente persistente y generalizado, que inclina al individuo, haciéndolas más fáciles, hacia cierto tipo de respuestas ante cierta clase de situaciones. Es, pues, una estructura regulativa de carácter tendencial que facilita, pero no produce, una clase de respuestas (Pinillos, 1978).

La actitud se diferenciaría del rasgo en que aquélla tiene un objeto específico, definido y concreto, mientras que el rasgo es una manera más general o menos definida, disposición menos específica para un comportamiento. La actitud entraña, por otra parte, aceptación o rechazo, es predisposición a responder favorablemente o negativamente a un objeto o situación específica, mientras que el rasgo no tiene una

dirección definida, es más bien una orientación no específica y más generalizada del individuo a responder (Allport, 1970:311).

b) *Actitud y hábito*: Los hábitos pueden conceptualizarse como estados de ser y modos o pautas de comportamiento aprendidos por el hombre a lo largo de su vida, exigidos por su radical indeterminación psicobiológica (Escámez, 1981). En cuanto disposiciones, los hábitos son estructuras funcionales que *facilitan* las respuestas del hombre a los estímulos adecuados. La diferencia entre actitud y hábito (ambos son disposiciones) no habría que situarla en el carácter evaluativo-afectivo del que *no necesariamente* carecería el hábito, sino en la mayor proximidad y relación de la actitud a una conducta específica. El hábito, aún haciendo referencia a la conducta en cuanto «disposición» (hábito operativo), lo hace de un modo más generalizado, menos definido y menos próximo a la acción, y por lo mismo menos específico y concreto que la actitud.

3. *Respecto al componente conductual*: Hemos dicho que la actitud se concibe fundamentalmente como una «predisposición» a responder de una determinada manera a un objeto específico o situación. Pero este término «predisposición» es susceptible de varias interpretaciones. Si las actitudes no son observables directamente sino que son inferidas de conductas consistentes, la predisposición a responder se inferirá también de la consistencia en la respuesta, y la interpretación que se dé al término «predisposición» dependerá de cómo se entienda la consistencia. Pero, al menos, Fishbein y Ajzen (1975:6-7) dan tres interpretaciones distintas de la consistencia. De aquí que algunos autores consideren que la actitud se define mejor como *respuesta* o colección de respuestas que como predisposición a responder. Algunos prefieren una definición más directamente operacional en términos de respuesta, mientras que otros juzgan que la actitud se define mejor como un constructo teórico sólo indirectamente relacionado con las respuestas abiertas (McGuire, 1968).

Pero el problema más grave que ha envuelto la investigación sobre actitudes en los últimos años ha sido la supuesta relación consistente entre actitud y conducta. La mayoría de las teorías explicativas del cambio y formación de la actitud han partido del supuesto de dicha consistencia, con muy escasos resultados empíricos, por lo que una tras otra han sido prácticamente abandonadas. Más aún, investigaciones empíricas realizadas llegan a conclusiones negativas sobre dicha consistencia (Wicker, 1969). Tomadas en su conjunto dichas investigaciones parecen sugerir que es mucho más probable que las actitudes no estén re-

lacionadas o que lo estén muy débilmente con conductas abiertas, que el que las actitudes estén estrechamente relacionadas con las acciones.

El problema es extremadamente complejo y todavía actual, como lo ponen de manifiesto los trabajos de Bentler y Speckhart (1979), Kahle y Berman (1979), Harkins y Becker (1979) y Brinberg (1979) entre otros. Las bajas correlaciones obtenidas, a veces nulas, entre actitud y conducta en las investigaciones empíricas realizadas, hizo que las actitudes perdieran su centralidad y que el interés de los investigadores por la actitud descendiera, como puede verse en los índices del «Journal of Personality and Social Psychology» de los últimos años.

Es a partir de 1970 con las investigaciones de Fishbein, principalmente, cuando la relación o consistencia no se plantea ya entre actitud y conducta, como hasta ahora, con escasos resultados, sino que introduce la categoría mediacional de la intención en la predicción de la conducta. Para Fishbein (1975; 291) la conducta X no está en función directa de la actitud a realizar esa conducta (actitud - conducta), sino en función de la intención bajo determinadas circunstancias, de llevarla a cabo (actitud - intención - conducta). Actualmente se ve la necesidad de estudiar el problema de la consistencia actitud-conducta de un modo más complejo y real, menos simple e ingenuo que hace unos años; introduciendo otros factores (otras actitudes, rasgos de personalidad, factores situacionales, etc.) que puedan afectar a la relación actitud-conducta, aumentando la posibilidad de predicción de ésta. En este sentido, puede decirse, que se ha dado un salto cualitativo sobre la investigación realizada en años anteriores, centrada exclusivamente en una sola actitud. Así algunos autores (Lord, Mackie y Lepper, 1984) estudian las actitudes *prototipo* como determinantes de la consistencia actitud-conducta; otros (Sivacek y Crano, 1982) estudian el *interés creado* como moderador de dicha consistencia; otros (Borgida y Campbell, 1982) el papel moderador de la *experiencia personal*; otros (Gorsuch y Ortberg, 1983) la *obligación moral* y su relación con las intenciones conductuales; otros, por último, las *normas sociales* y la necesidad de comportarse de acuerdo con unos determinados roles (Stang, 1981).

Existe hoy un amplio consenso entre los autores en que el determinante de una conducta no puede ser únicamente la actitud. Hay otros factores como el contexto o situación donde la conducta es observada y la actitud valorada que condicionan fuertemente la respuesta. Al menos dos actitudes, una respecto del objeto y otra respecto de la situación en que el objeto se encuentra, deben ser tenidas en cuenta cuando se consideran los determinantes de la conducta. Y éstas sólo serían el punto mínimo de partida para un análisis sistemático del problema de la relación actitud-conducta (Rokeach, 1979). No se puede hablar de

actitud hacia un objeto sin *contextualizar* dicha relación (Palmerino, 1984).

El error fundamental radica en que la investigación sobre actitudes ha partido desde el principio del supuesto de una estrecha vinculación actitud-conducta, cuando, de hecho, una determinada conducta puede estar condicionada por múltiples actitudes, y siempre es el resultado de muchos procesos que la hacen posible y la explican, y nunca fruto de uno solo de ellos (Wrightman, 1982). Sin embargo, no todos los problemas quedan resueltos con este nuevo enfoque en el estudio de la consistencia actitud-conducta: ¿Cómo se puede determinar cuáles son las actitudes relevantes para un individuo concreto y para un acto o actos determinados? ¿Bajo qué condiciones los efectos de las actitudes son interactivos y bajo qué condiciones son aditivos? Estas y otras cuestiones están aún por resolver.

Pero no sólo en el aspecto teórico la investigación sobre actitudes presenta no pocos problemas. También en el aspecto *metodológico* encuentra serias dificultades. La diversidad existente en los diseños de investigación (observación participante, experimentación de laboratorio, experimentos de campo, encuestas, etc.), junto con las diferencias entre los tipos de análisis usados hacen difícil la comparación de los resultados obtenidos y, por tanto, su interpretación.

Quizás el problema más grave que afronta la investigación sobre actitudes sea el problema de su *medición*. Del concepto de actitud antes expuesto se deduce que no podemos observarla, medirla o cuantificarla directamente. Tan sólo podemos llegar a su existencia por inferencias basadas en manifestaciones explícitas o implícitas de un individuo respecto al objeto de actitud: su comportamiento, sus expresiones verbales, las manifestaciones de sentimientos respecto a un determinado objeto o situación, etc., podrían llevarnos a inferir qué clase de actitud mantiene un determinado sujeto.

Tradicionalmente los instrumentos más utilizados para recoger datos sobre los que basar tales inferencias son las llamadas *escalas de actitudes*. Estas, por lo general, se limitan a recoger la información verbal o escrita que el propio sujeto nos da. Además las escalas miden, como se sabe, únicamente el componente afectivo, es decir la aceptación o rechazo del sujeto respecto del objeto de actitud, así como la intensidad de dicha aceptación o rechazo. Las más utilizadas son la escala de Thurstone, Likert, Diferencial Semántico de Osgood y Escala de Distancia Social de Bogardus. No vamos a entrar en la exposición de las mismas. Sólo indicar sus deficiencias y los problemas que plantean. Por lo general, estas escalas no *discriminan* suficientemente, ni ofrecen garantía de *unidimensionalidad*. Por otra parte, es fácil que los jueces in-

troduzcan (Thurstone) sus propias actitudes en los valores que se asignan a los ítems seleccionados. Suelen presentarse como escalas intervalares cuando su verdadera naturaleza, en términos de medida, corresponde más bien al nivel ordinal (Padua, 1979). Además la deseabilidad social, dificultades de lenguaje, tendencia a la aquiescencia y la tendencia a las respuestas sistemáticas pueden disminuir y, a veces, anular la validez de dichas escalas. Para obviar estos inconvenientes, los investigadores acuden a las llamadas técnicas «camufladas» o métodos indirectos, donde los sujetos no se perciben como directamente implicados en las respuestas que emiten. Sin embargo, estas técnicas no han alcanzado el nivel de validez y fiabilidad comparable al de las escalas de actitudes, aparte del problema *ético* que conllevan.

Pero existe una crítica más de fondo a las escalas de actitudes: es el punto *neutro*. A partir de este punto las actividades se cargan de sentido positivo o negativo. Su determinación es de suma importancia para medir una actitud. Pero ninguna de las escalas antes indicadas define satisfactoriamente la región neutra de una actitud. De la escala de Thurstone no existe ninguna garantía de que el punto de vista neutral de los jueces coincida con el punto de vista neutral de los entrevistados. En la escala de Likert la interpretación del punto neutro resulta así mismo muy ambigua. Lo mismo podría afirmarse de la escala de Distancia Social y Diferencial Semántico (Krech, 1978).

Las escalas, en cuanto vía directa de medición de las actitudes, ofrecen pocas posibilidades en la determinación de la región neutra de las dimensiones de la actitud. Cuando se trata de llegar a una mera aproximación puede ser suficiente el saber que los individuos que inciden aproximadamente en el medio de una escala se hallan probablemente cerca de una región neutra.

Por otra parte, como señala Alvira (1977), la mayoría de las escalas de medición de actitudes usadas en la práctica empírica cotidiana son de tipo *ordinal* y, por lo tanto, sólo nos dicen algo sobre el *orden* de los objetos, pero no de la *distancia* existente entre ellos. A pesar de todo son utilizadas como si el nivel de medida fuera de intervalo y conociéramos por ello las distancias en las escalas y pudiésemos afirmar que un punto en la escala es tres veces mayor que otro.

De lo dicho no puede concluirse que las actitudes son tan «complejas» o personales, tienen tales características intrínsecas que resulta imposible medirlas. Sólo podrá deducirse que, hasta ahora, las técnicas de medida utilizadas presentan *deficiencias* y que distan mucho de alcanzar la validez y fiabilidad de las empleadas en otras ciencias; que todavía no se dispone, como sería deseable (Piñillos, 1984), de un modelo matemático-formal de medición de las actitudes que esté de acuerdo

con el sistema relacional empírico, sin llegar por ello a reducir los conceptos científicos a una pura definición operacional o a un empirismo radical. Si existe un sistema relacional empírico porque existe un comportamiento lo suficientemente sistemático; y si existe un investigador también lo suficientemente atento para descubrir o inventar una representación numérica de ese sistema, entonces está *midiendo*. O si el investigador idea una técnica de medición de índice que lleve a predicciones que resulten acertadas, puede decirse también que ha habido *medición* (Dawes, 1975). La posibilidad de llevar esto a cabo es puramente empírica, y nada más. No es cuestión filosófica o meta-científica que sitúe la medición de la actitud en el reino de lo «inaccesible».

De lo expuesto anteriormente podría concluirse que la investigación sobre actitudes resulta, cuando menos, bastante problemática debido no sólo a problemas de medida o metodológicos, sino también a problemas sustantivos aún por resolver. ¿Qué es exactamente una actitud? ¿Una colección de respuestas? Una predisposición a responder? ¿Un proceso cognitivo vinculado a procesos afectivos? ¿Una disposición general de favorabilidad o desfavorabilidad a responder basada en creencias? ¿Qué grado de organización poseen las actitudes? ¿En qué grado son dependientes de la experiencia pasada? ¿En qué grado las actitudes ejercen funciones directivo-cognitivas o dinámico-motivacionales? ¿Cómo se forman y cambian las actitudes? Estas y otras cuestiones siguen abiertas y han recibido distintas respuestas por parte de los autores. En algún momento se ha pensado que el concepto de actitud era la «piedra filosofal» que daba una explicación suficiente de la conducta social. Más tarde, algunos han pensado que quizás plantea más problemas de los que intenta resolver.

Para otros autores (Alvira, 1977), los problemas planteados no significan sino que, hasta aquí, el camino seguido en la investigación sobre actitudes estaba equivocado; el modelo seguido era incompleto, por lo que se impone una reformulación tanto de su estatus metodológico como conceptual. En tal sentido, el abandono de la investigación sobre actitudes, como algunos autores han sugerido, carecería de justificación, sobre todo cuando la investigación más reciente (Fishbein y Ajzen, 1980) está dando notables resultados. No podemos decir lo mismo de la investigación sobre actitudes en el campo de la educación; ésta ha sido escasa por las razones antes apuntadas. Junto a la abundante investigación realizada en torno a las «estrategias de intervención y rendimiento académico», centrado casi exclusivamente en el ámbito cognoscitivo (Deutsch, 1949, 1962; Johnson y Johnson, 1974, 1975; Hayes, 1976; Michaels, 1977; Slavin, 1977; Buckholdt y Wodarski, 1978; Anderson, Evertson y Brophy, 1979; Webb, 1980, 1982; Lew,

M. u otros, 1984; Yager, y otros, 1985; Maskowitz y otros, 1985) por indicar sólo una mínima parte de la abundante investigación realizada a este respecto, los estudios realizados, por el contrario, son más bien escasos en el ámbito de las actitudes. Entre éstos cabría destacar los llevados a cabo por Weigel, (1975), Garibaldi (1977), Sharan (1980), Wheeler (1973), Birman (1981), Stroebe y Diehl (1981), McFarland (1984), y especialmente los estudios realizados por Aronson, Bridgeman y Geffner en la Universidad de Sta. Cruz (California).

No obstante los problemas planteados, tanto a nivel metodológico como conceptual, juzgamos que la investigación sobre las actitudes en el proceso educativo es no sólo posible, sino también deseable y exigible si se quiere intervenir en el educando tal como es, sin renunciar «a priori» a una dimensión importante del mismo, haciendo difícil que el resultado de nuestra intervención o producto educativo pueda ser un «hombre educado». No sólo la naturaleza cambiante del mundo y las profundas y rápidas transformaciones a las que se ve sometido, sino también la necesidad de contemplar al educando en su totalidad exigen un nuevo enfoque en la investigación pedagógica y cambios radicales en las estrategias de intervención que superen definitivamente una concepción excesivamente restringida de lo que llamamos «producto educativo».

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AJZEN, I., y FISHBEIN, M.: *Understanding and predicting social behavior*, p. 60. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs. Nueva Jersey, 1980.
- ALVIRA, F.: «La relación entre actitudes y conducta», *Rev. Opinión Pública*, 49, p. 51, 1977.
- ALLPORT, G. W.: «Attitudes», en: C. Murchison (ed.) *A Handbook of Social Psychology*. Clark University Press. Worcester, 1935.
- ALLPORT, G. W.: «The Historical background of modern social psychology», en: G. Lindzey y E. Aronson (eds.) *Handbook of Social Psychology*, vol. I, pp. 59-60. Addison-Wesley. Boston, 1968.
- ALLPORT, G. W.: *Psicología de la Personalidad*, p. 311, 3.ª edición. Paidós. Buenos Aires, 1970.
- BENTLER, P. M. y SPECKHART, G.: «Models of attitude-behavior relations». *Psychological Review*, 86 (5), 452-464, 1979.
- BORGIDA, E. y CAMPBELL, B.: «Belief relevance and attitude-behavior consistency: the moderating role of personal experience». *J. of Personality and Soc. Psychology*, 42 (2), 239-247, 1982.
- BRINBERG, D.: «An examination of the determinants of intention and behavior: a comparison of two models». *J. Applied Soc. Psychology*, 9 (6), 560-575, 1979.
- CAMPBELL, D. T.: «Social attitudes and other acquired behavioral dispositions», en:

- Koch, S. (ed.) *Psychology: a study of a science*, vol. 6. McGraw-Hill. Nueva York, 1963.
- CASTILLEJO, J. L.: «Actitudes educativas del profesor». *Sociedad Española de Pedagogía*, vol. I, pp. 37-54. C.S.I.C. Madrid, 1980.
- DAWES, R. M.: *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*, pp. 35-38. Limusa. México, 1975.
- ESCÁMEZ, J.: *La formación de hábitos como objetivos educativos*, p. 27. Universidad de Murcia, 1981.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I.: *Belief, attitude, intention and behavior*, p. 6. Addison-Wesley. Boston, 1975.
- GARCÍA CARRASCO, J.: *La ciencia de la educación. Pedagogos, ¿para qué?*, p. 68. Santillana. Madrid, 1983.
- GORSUCH, R. y ORTBERG, J.: «Moral obligation and attitudes: their relation to behavioral intentions». *J. of Personality and Soc. Psychology*, 44, 1025 y ss, 1983.
- HARKINS, S. G. y BECKER, L. A.: «A Psychological perspective interpretation of the attitude-behavior relationship». *J. Experimental Soc. Psychology*, 15, pp. 197-108, 1979.
- JUDD, Ch. M. y JOHNSON, J. T.: «The polarizing effects of affective intensity», en: *Attitudinal judgment*, p. 65. R. Eiser (ed.), Springer-Verlag. Nueva York, 1984.
- KAHLE, L. R. y BERMAN, J. J.: «Attitudes cause behaviors: A cross-larged panel analysis». *J. of Personality and Soc. Psychology*, 37 (3), 315-321.
- KRECH, D. y otros: *Psicología Social*, pp. 166-167. Biblioteca Nueva. Madrid, 1978.
- LAMBERTH, J.: *Psicología social*, p. 215. Pirámide. Madrid, 1982.
- LORD, Ch. G.; MACKIE, D. y LEPPER, M. R.: «Attitude prototypes as determinants of attitude-behavior consistency». *J. of Personality and Soc. Psychology*, 46 (6), 1254-1266.
- MCGUIRE, W. J.: *The nature of attitudes and attitude change*. University of California. San Diego, 1968.
- MASLOW, A. H.: *Religions, values and peak-experiences*. Ohio State University Press. Columbus (Ohio), 1964.
- PADUA, J.: *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*, pp. 180-194. FCE. México, 1979.
- PALMERINO, M.; LANGER, E. y MCGILLIS, D.: «Attitudes and attitude change: Mindlessness-Mindfulness», en: *Attitudinal judgment*, o.c., p. 181, 1984.
- PINILLOS, J. L.: *Principios de Psicología*, p. 603. Alianza. Madrid, 1978.
- PINILLOS, J. L.: *La Psicología y el hombre de hoy*, p. 279. Trillas. México, 1984.
- ROKEACH, M.: *Beliefs, attitudes and values*. Jossey-Bass. San Francisco, 1968.
- ROKEACH, M.: «Some unresolved issues in theoris of beliefs, attitudes and values». Nebraska Symposium on Motivation. 1979.
- SIVACEK, J. y CRANO, W.: «Vested interest as a moderator of attitude-behavior consistency». *J. of Personality and Soc. Psychology*, 43 (2), 210-221. 1982.
- STANG, D. J.: *Introduction to Social Psychology*. Brooks-Cole. California, 1981.
- TRIANDIS, H. C.: *Attitude and attitude change*, p. 2. John Wiley. Nueva York, 1971.
- WICKER, A. W.: «Attitudes vs. actions: the relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects», en N. Warren y M. Jahoda (eds.): *Attitudes*. Penguin. Londres, 1969.
- WILLIAMS, R. M.: «Values», en E. Shills (ed.): *International Encyclopaedia of the social sciences*, McMillan. Nueva York, 1968.
- WRIGHSTMAT, L. S.: *Social Psychology in the 80s*, Brook-Cole. California, 1982.
- WYER, R. S.: *Cognitive organization and change: an information processing approach*,

- Potomac. Maryland, 1974.
- DEUTSCH, M.: «An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process», *Human Relations*, 2, pp. 199-231, 1949.
- DEUTSCH, M.: «Cooperation and trust: Some theoretical notes». En M. Jones (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 10. Lincoln University of Nebraska Press, 1962.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R.: «Instructional structure: Cooperative, competitive or individualization», *Rev. of Educational Research*, pp. 44, 213-240, 1974.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R.: *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*, Englewood; N. J. Cliffs. Prentice-Hall, 1975.
- HAYES, L.: «The use of group contingencies for behavioral control. A review», *Psychological Bulletin*, pp. 83, 628-648, 1976.
- MICHAELS, J.: «Classroom reward structures and academic performance», *Rev. of Educational Research*, 47, 87-99, 1977.
- SLAVIN, R.: «Classroom reward structure: analytical and practical review», *Rev. of Educational Research*, 47, 633-650, 1977.
- BUCKHOLDT, D. R. y WODARSKI, J. S.: «The effects of different reinforcement systems on cooperative behaviours exhibited by children in classroom contexts», *J. of Research and Development in Education*, pp. 12, 50-68, 1978.
- ANDERSON, L. M. y otros: «An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups», *The elementary School Journal*, pp. 79, 193-273, 1979.
- WEBB, N. M.: «A process-outcome analysis of learning in group and individual settings», *Educational Psychologist*, pp. 15, 69-83, 1980.
- WEBB, N. M.: «Group composition, group interaction and achievement in cooperative small groups», *J. of Educational Psychology*, pp. 74, 475-484, 1982.
- LEW, M. y BRYANT, R.: «The effect of cooperative groups on regular class spelling achievement of special needs learners», *Educational Psychology*, pp. 4, 275-283, 1984.
- YAGER, S. y otros: «The effect of cooperative and individualistic learning experiences on positive and negative cross-handicap relationship», *Contemporary Educational Psychology*, pp. 10, 127-138, 1985.
- MASKOWITZ, J. M. y otros: «Evaluation of Jigsaw, a cooperative learning technique», pp. 10, 104-112, 1985.
- WEIGEL, R. H. y otros: «The impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations and attitudes», *J. of Social Issues*, pp. 31, 219-244, 1975.
- WHEELER, R. C. y otros: «Effects of cooperative and competitive classroom environments on the attitudes and achievement of elementary school students engaged in social studies inquiry activities», *J. of Educational Psychology*, pp. 65, 402-407, 1973.
- GARIBALDI, A. M.: *Cooperation, competition, individualization and black students' problem solving and attitudes*, Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association. San Francisco, 1977.
- SHARAN, S.: «Cooperative learning in teams: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations», *Rev. of Educational Research*, pp. 241-272, 1980.
- BIERMAN, K. L. y otros: «Effects of role and assignment rationale on attitudes formed during peer tutoring», *J. of Educational Psychology*, pp. 73, 33-40, 1981.
- STROEBE, W. y otros: «Conformity and counteractitudinal behavior: the effect of social support on attitude change», *J. of Personality and Social Psychology*, pp. 41, 876-889, 1981.

- MCFARLLAND, C. y otros: «Self-persuasion and self-presentation as mediators of anticipatory attitude change», *J. of Personality and Social Psychology*, pp. 46, 529-540, 1984.
- GEFFNER, R. A.: «The effects of interdependent learning on self-esteem, interethnic relations and intra-ethnic attitudes of elementary school children: A field experiment», University of California. Santa Cruz, 1977.
- BRIDGEMAN, D. L.: «The influence of cooperative, interdependent learning on role taking and moral reasoning: A theoretical and empirical field study with fifth grade students», University of California. Santa Cruz, 1977.
- ARONSON, E. y otros: «Busing and racial tension: the jigsaw route to learning and liking», *Psychology Today*, pp. 43-59. Febrero, 1975.