

# AAU

AMERICAN ANDRAGOGY  
UNIVERSITY



stasio Ovejero Bernal

# LAS RELACIONES HUMANAS

Psicología social teórica  
y aplicada

BIBLIOTECA NUEVA

Cubierta: A. Imbert

SEGUNDA REIMPRESIÓN, octubre 2007

© Anastasio Ovejero Bernal, 1998, 2007  
© Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 1998, 2007  
Almagro, 38  
28010 Madrid  
[www.bibliotecanueva.es](http://www.bibliotecanueva.es)  
[editorial@bibliotecanueva.es](mailto:editorial@bibliotecanueva.es)

ISBN: 978-84-7030-565-8

Depósito Legal: M-46.580-2007

Impreso en Rógar, S. A.

Impreso en España - *Printed in Spain*

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

# Índice

Introducción .....	11
--------------------	----

## Primera Parte

### PROCESOS PSICOSOCIALES BÁSICOS

Capítulo primero.— Cómo percibimos a las otras personas: la cognición social .....	19
Capítulo II.— Cómo interpretamos la conducta social: las atribuciones causales y sus sesgos .....	41
Capítulo III.— Las relaciones humanas como intercambio .....	55
Capítulo IV.— Procesos de comunicación interpersonal .....	63
Capítulo V.— La atracción interpersonal .....	77
Capítulo VI.— Emociones y relaciones íntimas: la conducta amorosa .....	87
Capítulo VII.— La conducta agresiva o antisocial .....	109
Capítulo VIII.— La conducta altruista o pro social .....	133

## Segunda Parte

### INFLUENCIA SOCIAL Y ACTITUDES

Capítulo IX.— Procesos de influencia social: la normalización .....	151
Capítulo X.— Conformismo y obediencia a la autoridad .....	163
Capítulo XI.— La influencia de las minorías activas .....	181
Capítulo XII.— Las actitudes .....	191
Capítulo XIII.— Cambio de actitudes y persuasión .....	205
Capítulo XIV.— Estereotipos y prejuicios: el «racismo» y la xenofobia .....	235
Capítulo XV.— Estereotipos de género y discriminación de la mujer .....	251

## Tercera Parte

INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA  
COLECTIVA Y GRUPAL

Capítulo	XVI.— Psicología social de los grupos: conceptos básicos .....	267
Capítulo	XVII.— Psicología del comportamiento colectivo: nociones básicas .....	279

## Cuarta Parte

## PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA

Capítulo	XVIII.— Psicología social aplicada: concepciones teóricas y aspectos metodológicos .....	291
Capítulo	XIX.— Psicología social de la educación .....	301
Capítulo	XX.— Psicología social de las organizaciones y del trabajo .....	311
Capítulo	XXI.— Psicología política .....	323
Capítulo	XXII.— Psicología social jurídica .....	329
Capítulo	XXIII.— Psicología social de la salud .....	377
Capítulo	XXIV.— Ambiente físico y conducta social: psicología ambiental y ecología .....	345
Capítulo	XXV.— Otras aplicaciones psicosociales .....	355

## Quinta Parte

ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS  
DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Capítulo	XXVI.— La construcción histórica de la psicología social .....	363
Capítulo	XXVII.— Modernidad y psicología social: orientaciones psicológicas y sociológicas .....	387
Capítulo	XXVIII.— El giro posmoderno y las orientaciones alternativas: La psicología social posmoderna .....	403
Capítulo	XXIX.— El método en las ciencias sociales: cómo investigar en psicología social .....	427
Capítulo	XXX.— Conclusión: ¿qué es la psicología social? .....	445

## Introducción

Cada vez es mayor la distancia que separa nuestros conocimientos sobre el mundo físico y material, exterior a nosotros, y nuestros conocimientos sobre nosotros mismos y sobre nuestras relaciones interpersonales. Así, mientras que los avances en la carrera espacial son realmente sorprendentes, habiendo llegado el hombre a la luna hace ya muchos años, o mientras que los avances en la ingeniería genética, armamentos, cirugía médica, etc., son francamente pasmosos, sin embargo, nuestros conocimientos de nosotros mismos y de nuestras relaciones interpersonales no son muy superiores a los que poseían los griegos. De hecho, todavía tenemos mucho que aprender de libros escritos hace 2.500 años como la *Política* y, sobre todo, la *Retórica* de Aristóteles. Decía Teilhard de Chardin (1965, pág. 199) que «el hombre es el más misterioso y desconcertante de los objetos descubiertos por la ciencia». De ahí la enorme dificultad de su estudio. Pues bien, la psicología social es una de las disciplinas que contribuyen, dentro de su campo y de sus posibilidades, a hacer al hombre y su mundo menos misterioso y menos desconcertante. Es más, en este campo hemos avanzado poco no sólo en la *teoría* sino que casi no hemos avanzado nada en la *práctica*. Así, la mayoría de las personas tenemos importantes y graves problemas en nuestras relaciones con nuestra pareja, con nuestros hijos o padres, con nuestros vecinos, con nuestros compañeros de trabajo, etc. Por no poner sino un solo ejemplo, el principal problema a que tienen que enfrentarse la mayoría de los trabajadores no es tanto el horario o las dificultades de la tarea o el cansancio, sino *las relaciones* con sus compañeros o con sus jefes. Pues bien, la disciplina que tiene como objeto de estudio las relaciones interpersonales es la *psicología social*, disciplina de la que existen, incluso en castellano, muchos manuales de psicología social.

¿Por qué publicar uno más? ¿Qué razones lo justifican? Estas razones coinciden con los tres objetivos que me gustaría conseguir en este libro: a) mostrar mi propia perspectiva de lo que es y ha sido la psicología social,

que, evidentemente, no coincide, ni tiene por qué coincidir, con otros manuales publicados; *b)* escribir un libro ameno, dado que la amenidad es una de las principales condiciones básicas para «encandilar» al lector, sobre todo si son los alumnos, y, por consiguiente, para motivarlos a leer o estudiar estas páginas; y *c)* finalmente, desearía que la amenidad no fuera en absoluto impedimento ni excusa para no hacer un libro de la suficiente calidad académica y científica como exige un texto universitario. En definitiva, pretendo alcanzar el no fácil objetivo de elaborar un libro adecuado científica y académicamente, como instrumento útil para la docencia universitaria, y a la vez ameno para los estudiantes e interesante incluso para el público en general, dado que los temas aquí tratados, todos ellos dirigidos a entender *las relaciones interpersonales*, interesan a todo el mundo.

Pero, ¿qué es la psicología social? No es tan sencillo responder a esta aparentemente fácil pregunta. Ante todo digamos que es una disciplina fronteriza. En consecuencia, y dado su carácter fronterizo, el enfoque sociopsicológico es tremendamente útil no sólo para los psicólogos sino también para sociólogos, antropólogos, etc., ya que pretende echar luz sobre la influencia de las fuerzas sociales en las vidas de los individuos, así como ayudarnos a entender aquellos problemas de la humanidad que tienen un origen social, así como su incidencia en la vida cotidiana. En esta línea, estoy plenamente convencido de que un buen manual de psicología social no sólo debe enseñar los conceptos básicos de nuestra disciplina sino también mostrar cómo operan esos conceptos en la vida cotidiana, como he intentado hacer en este libro.

En todo caso, estudiar psicología social y aplicarla a problemas reales es lo que, de alguna manera, hacemos todos a nivel intuitivo, comportándonos como auténticos psicólogos sociales «amateurs»: por ejemplo, continuamente interactuamos con otras personas y analizamos su comportamiento así como el nuestro propio, preguntándonos, ¿por qué actúo de esta manera? ¿qué vio en ella para enamorarse de tal manera?, etc. Pero tales preguntas los psicólogos sociales se las hacen de forma sistemática y buscando respuestas, ocupándose de temas como los siguientes: por qué la gente se comporta violentamente en los estadios de deporte; por qué las modas son tan influyentes; cómo se forman los estereotipos y cómo surgen los prejuicios raciales; a través de qué procedimientos la publicidad y la propaganda ejercen su enorme poder de influencia; cuáles son los efectos de la televisión sobre la formación de niños/as y adolescentes; por qué se divorcia la gente, cómo es posible que la gente sea tan agresiva en ciertas situaciones, etc. También se van a ocupar de aplicar sus conocimientos a solucionar y prevenir problemas sociales reales en los campos educativos, sanitario, laboral, judicial, etc. En resumidas cuentas, la función de la psicología social es, de entrada, doble: por una parte, aumentar nuestros conocimientos sobre la naturaleza humana y el comportamiento de hombres y mujeres, y por otra, ayudar a la mejora de la calidad de vida. Y es que el ser humano es, ante todo, un ser social, que ama, odia, se relaciona con los demás, etc. En consecuencia, en este libro estudiaremos temas

como la formación de impresiones, el conformismo, el cambio de actitudes, la atracción interpersonal, la conducta agresiva, el comportamiento altruista, etc., es decir, los problemas psicosociales relacionados con la conducta social de la gente y sus relaciones interpersonales.

En consonancia con lo anterior, la psicología social debería ocuparse de temas tan amplios como la construcción del yo, las relaciones interpersonales, la ideología, la comunicación, las relaciones intergrupales, el comportamiento colectivo, etc., de tal forma que sus aplicaciones se dirigen a prácticamente todo el campo social: educación, salud, prejuicios y racismo, violencia, rumores, conflictos intergrupales, conducta laboral, relaciones internacionales, etc. Evidentemente, un manual de estas características, dirigido primordialmente a mis alumnos de psicología, no lo puede abarcar todo, aunque sí intentará abarcar lo máximo posible, siempre con el propósito de dar una visión *coherente* de la disciplina, cosa nada fácil dada la enorme heterogeneidad de posturas y teorías, y de proporcionar esa visión coherente desde una posición abiertamente *crítica*, puesto que, a mi modo de ver, la psicología, tal vez más aún que cualquier otra disciplina, o es crítica o sirve como apoyo del estado de cosas establecido, al servicio de los poderosos en los diferentes ámbitos (político, económico y, sobre todo, ideológico). Y, evidentemente, todo ello por fuerza exige, a mi modo de ver, un enfoque eminentemente ambientalista, sin el riesgo de caer en posiciones innatistas o genetistas, que tan en boga están hoy día en ciertos ámbitos y que tan peligrosas terminan siendo para la construcción de una psicología emancipadora. Así, por ejemplo, frente a las tesis exageradamente innatistas mantenidas por Gazzaniga (1993) en un libro titulado paradójicamente *El cerebro social*, el psiquiatra Rojas Marcos (1997) insiste en el enorme poder de las palabras para desarrollar el cerebro y la aptitud para aprender durante el primer año de la vida de los bebés, al afirmar que «investigaciones recientes demuestran que hablar regularmente a los bebés durante el primer año de vida tiene un profundo efecto positivo en el desarrollo de su cerebro y de su aptitud para aprender. El número de palabras dirigidas a las criaturas al día constituye el estímulo más poderoso para agudizar la inteligencia y avivar la capacidad de razonar, de resolver problemas y de relacionarse con los demás... Mientras que los genes gobiernan el desarrollo del cerebro humano antes de nacer, una vez que venimos al mundo son los mensajes del ambiente los que dominan este proceso. El flujo constante de imágenes, de sonidos, de olores, de caricias, y sobre todo de palabras acompañadas de contacto visual y de emoción, es lo que impulsa y determina la organización de la mente del pequeño». Y es que más que un ser biológico, que sin duda también lo es, el ser humano es esencialmente un *ser social*, un *ser relacional*, dado que son las relaciones sociales y principalmente la comunicación significativa, sobre todo la verbal, lo que con más propiedad le constituye en lo que es.

En consecuencia, este libro se ha intentado escribir desde una perspec-



tiva emancipadora, para lo cual ha pretendido tomar, aunque de una forma<sup>4</sup>  
Anastasio Ovejero Bernal

bastante limitada, algunos de los poderosos instrumentos de crítica que nos proporciona el pensamiento posmoderno radical. En esta línea, me gustaría comenzar haciendo una crítica al pensamiento ilustrado, del que aún estamos bebiendo hoy día en el mundo occidental. En concreto, si hoy día, 1998, los ilustrados del siglo XVIII levantaran la cabeza, se volverían rápidamente a sus tumbas, asustados. Ellos creían en el *progreso*, y creían también que el progreso tecnológico se vería acompañado por el progreso social y humano. En resumidas cuentas, los ilustrados creían que la RAZÓN y dos de sus más tangibles consecuencias, la educación y la ciencia, conllevaban el progreso tecnológico y, con él, el progreso social, moral y humano, de tal forma que a medida que se fuera generalizando la educación y extendiendo la ciencia, los seres humanos serían más altruistas, más solidarios, menos egoístas, menos agresivos y violentos, etc. ¡Pero no fue así! Por el contrario, el siglo XX, que ha visto la llegada del hombre a la luna y la generalización de la enseñanza hasta los 16 ó 18 años en todos los países occidentales, que en cada hogar en esos países existe un aparato de teléfono, otro de televisión, un ordenador, etc., ese siglo XX ha contemplado también las mayores atrocidades de la historia (Revolución Rusa y subsiguiente Guerra Civil, I Guerra Mundial, Guerra Civil Española, II Guerra Mundial, las matanzas por parte de los nazis de judíos, progresistas, gitanos y homosexuales, purgas stalinistas, guerra de la ex Yugoslavia, etc.) con un total de más de cien millones de muertos, sólo en Europa, en esta Europa culta, ilustrada y empapada de progreso científico y tecnológico.

¿Cómo ha sido posible todo ello? Ante todo porque los ilustrados estaban equivocados. El aumento de nuestros conocimientos sobre el mundo físico no supone en absoluto avance paralelo en nuestros conocimiento de nosotros mismos y menos aún en la mejora del género humano. Si acaso, al revés: la *razón instrumental* ha empobrecido moralmente al hombre. Además, la propia psicología ha seguido, a mi modo de ver, un derrotero equivocado, caracterizado por, al menos, estos dos tipos de errores: ha considerado al ser humano como un ser individual y le ha considerado también como un ser racional. Y sin embargo, el ser humano no es ninguna de las dos cosas: no es un ser individual sino, más bien, un ser *social, relacional* (véase Gergen, 1992a; 1996). Y más que racionales, somos seres *emocionales, pasionales*. En todo caso, nuestra conducta, y esto no ha sido tenido en cuenta casi nunca, con frecuencia se debe más a factores externos a nosotros mismos que a factores intrínsecos a nosotros, es decir, nuestra conducta depende en ocasiones más de variables externas que de variables internas o de personalidad: como veremos más adelante, personas con diferentes tipos de personalidad se comportan de forma idéntica en situaciones similares. Y eso es lo que explica que haya habido tantos muertos en este siglo XX: no es que seamos más agresivos y violentos que en épocas pasadas, aunque probablemente tampoco seamos menos. Lo que ocurre es que no es necesario ser violentos y agresivos para matar: basta con ser obe-

muy concretas, sobre todo en condiciones de anonimato y desindividualización, casi siempre en grupo.

Y es que el elevado concepto de *hombre* que tenían los clásicos y que fue recogido por los renacentistas ha recibido cinco serios reveses: 1) El primero se lo dio Galileo cuando mostró que la tierra era un mero satélite del sol y no al contrario, de tal forma que era la tierra la que daba vueltas alrededor del sol y no el sol alrededor de la tierra. La tierra no era en absoluto el centro del universo. Hoy día nos parece algo natural mantener esta tesis, pero en su día no lo era, de tal forma que casi le costó la hoguera a Galileo y Giordano Bruno fue quemado vivo por defenderla; 2) Posteriormente, ya en el siglo xix, Darwin le proporcionó un nuevo revés al colocar al hombre en su sitio en la escala filogenética: somos una especie animal más, eso sí, la más evolucionada y racional, pero, al fin y al cabo, un animal más. También costó mucho aceptar la teoría de Darwin, que estuvo prohibida por la Iglesia durante mucho tiempo; 3) Ya en el siglo xx Freud le propinó el tercero al poner de relieve que ni siquiera somos animales tan racionales como creíamos. Por el contrario, gran parte del comportamiento humano está determinado por fuerzas irracionales; 4) El cuarto proviene de la psicología social científica de las últimas décadas, cuyos resultados están demostrando repetidamente la fuerza del ambiente, particularmente del ambiente social (grupo, organización, etc.), a la hora de determinar la conducta humana: ni siquiera son internas las variables que explican nuestro comportamiento, sino que, con frecuencia, son externas, ambientales, como mostraron los estudios que veremos con cierto detenimiento de Milgram, Zimbardo o Darley y Latané; y 5) Finalmente, en los últimos años el pensamiento posmoderno está terminando con las ideas ilustradas de razón, de ciencia, de sujeto y de progreso. Así, como mostró Kuhn (1990) el conocimiento científico es más un hecho social que de otro tipo, que obedece más a los intereses y las relaciones de las personas que lo construyen que a razones epistemológicas. En cuanto a la falacia del concepto tradicional de ciencia véase el reciente libro de Di Trocchio (1995) que lleva el explícito título de *Las mentiras de la ciencia: ¿Por qué y cómo engañan los científicos?* El concepto de progreso es una clara falacia, como se constató en el holocausto o en Hiroshima, o como se está viendo ahora mismo en la ex URSS, donde, en ciertos ámbitos, se están alcanzando en 1997 tasas de mortalidad superiores incluso a las de hace un siglo bajo el imperio zarista. Esta idea de progreso es fulminantemente destruida por noticias como la que aparecía recientemente (*El País*, 17 de mayo de 1997), según la cual 400 varones que padecían sífilis fueron incluidos a partir de 1932, ¡y durante las cuatro décadas siguientes!, en un programa de investigación sobre esa enfermedad del Servicio Público de Salud del Gobierno Federal de los Estados Unidos. Pero el objetivo del programa no era curarlos sino utilizarlos como conejillos de indias con la única intención de seguir su evolución física y mental, de forma que incluso cuando se generalizó el uso de la penicilina, a partir

de 1947, siguieron sin tratamiento. Nunca intentaron curarlos ni siquiera aliviar sus dolores. Los investigadores federales llegaron al extremo de

Anastasio Ovejero Bernal

prohibir a los médicos y farmacéuticos locales que facilitaran todo tipo de antibióticos a los pacientes. Y todo ello ocurrió en un país occidental, culto y democrático. El Servicio Público de Salud no puso fin a su experimento hasta el 25 de julio de 1972, y sólo cuando los medios de comunicación norteamericanos difundieron escandalizados su existencia. ¡Claro! Eran negros, pobres y además tenían la «vergonzosa» sífilis.

Por consiguiente, debemos ser realistas y conocer mejor las limitaciones de los seres humanos. Debemos conocer bien cuán fácil se nos maneja en grupo, sobre todo en grupos grandes o masas (véase Ovejero, 1997a), cómo nuestra conducta es influida por las variables del ambiente físico, etc. Y un buen conocimiento de nosotros mismos y de nuestras limitaciones, sin ingenuidades y falsos optimismos, nos permitirá mejorar nuestra conducta y nuestras relaciones interpersonales. Por ejemplo, nos será muy útil conocer cómo se forman las primeras impresiones y cuán difícil resulta el cambiarlas, así como su tremenda influencia en las expectativas interpersonales que hacemos así como el fuerte determinismo de estas expectativas en nuestra conducta interpersonal. Éste es el objetivo de este libro, para el que hemos escrito 30 capítulos distribuidos en cinco partes:

La primera (*procesos psicosociales básicos*) consta de ocho capítulos que nos permitirán entender mejor los procesos de interacción social como la percepción social, la comunicación interpersonal, la atracción, la conducta amorosa, la agresiva o la altruista. La segunda (*influencia social y actitudes*) consta de siete capítulos que analizan los procesos de influencia social, las actitudes, los estereotipos y los prejuicios). La tercera, que es una introducción a la psicología colectiva y grupal, consta de sólo dos capítulos sobre la conducta grupal y colectiva, respectivamente). La cuarta parte (*psicología social aplicada*) incluye otros ocho capítulos que se centran en los principales ámbitos de aplicación de nuestra disciplina como el educativo, el laboral, el jurídico, el político, el sanitario y otros. Por último, la quinta sección se compone de cinco capítulos que analizan los aspectos históricos, teóricos, metodológicos y epistemológicos de la disciplina.

No quisiera terminar estas páginas de presentación sin reconocer públicamente que este libro jamás se hubiera escrito sin el trabajo de docenas de psicólogos sociales que trabajan en diferentes campos en las Universidades españolas y en las de otros países, trabajo que he utilizado para elaborar los capítulos que constituyen este texto. Como siempre ocurre en cualquier ciencia o disciplina, nuestro trabajo intenta siempre subirse a los hombros de otros investigadores para aumentar la altura de la atalaya desde la que contemplar, en este caso, el campo psicosocial. Pues bien, cuanto más alta es la cima desde la que miramos, más largo será probablemente el horizonte que alcancemos. Gracias a todos aquellos cuyo trabajo ha hecho posible este libro.

Primera Parte  
PROCESOS PSICOSOCIALES BÁSICOS

## Capítulo Primero

# Cómo percibimos a las otras personas: la cognición social

### Introducción

Algo tan central en psicología social como son las relaciones interpersonales dependen en gran medida de la percepción social: nos comportamos con los demás según les percibamos. A veces ocurre incluso que nos hacemos una primera impresión, positiva o negativa, de alguien a quien ni siquiera conocemos. Pues bien, ello influye fuertemente en cómo nos comportamos con él. De ahí la enorme importancia que para la conducta social tendrá la percepción de personas y la formación de impresiones. Como escriben Perlman y Cozby (1985, pág. 149), «los procesos básicos para saber cómo llegamos a conocer a otras personas e interactuar con ellas son un aspecto clave en la comprensión de todas las relaciones sociales», pues tratamos a los demás no tal y como son realmente, sino tal y como los percibimos (Jones, 1990). Ahora bien, la percepción comprende esencialmente dos procesos: 1) La recopilación de los datos estímulo y su recodificación para reducir su complejidad y facilitar su almacenamiento y recuperación en la memoria; y 2) El intento de «ir más allá» de los datos recopilados, con la finalidad de predecir acontecimientos y conductas futuras y evitar así reducir la sorpresa y la incertidumbre. Un caso extremo sería el de alguien que creyera que el color de los ojos refleja un tipo de personalidad: le bastaría ver los ojos de alguien para deducir el tipo de persona que es y predecir así muchos de sus comportamientos futuros. Otra cosa bien diferente es hasta qué punto acertamos o no con nuestras inferencias. Ahora bien, ¿cómo hacemos esas inferencias? ¿Cómo nos hacemos una impresión de los demás? Responder a estas y otras preguntas, con ellas relacionada es el objetivo de este capítulo.

## Percepción social: definición

Entendemos por percepción social el proceso por el que llegamos a conocer y pensar a las otras personas, sus características, cualidades y estados internos. La percepción social es, pues, un proceso por el que una persona crea un mundo perceptual coherente, a partir de una serie de estímulos físicos caóticos, y, al igual que la percepción de objetos físicos, la percepción de personas, se caracteriza por estos rasgos: 1) *Activa*: incluso desde un punto de vista fisiológico, la percepción social es un proceso activo; 2) *Selectiva*: de la gran cantidad de estímulos caóticos que nos llegan de una forma también caótica, seleccionamos aquellos que nos interesan, a través de una doble selectividad, la que imponen nuestros propios *filtros perceptivos* (sólo conocemos aquello que puede pasar por nuestros sentidos) y la que depende de nuestra *atención* (sólo nos fijamos en aquello que nos interesa); 3) *Inferencial*: porque a partir de unos datos físicos inferimos conclusiones no físicas (emociones, etc.); 4) *Estructurante*: todo lo que captamos lo estructuramos a nuestra manera, categorizando a las personas como pertenecientes a grupos; y 5) *Estable*: necesitamos percibir a las demás personas como estables. Es decir, que la percepción, tanto la social como la no social, exige la plena participación activa del percibidor, influyendo sobre ella las necesidades corporales y sociales, las variables de recompensa y castigo, el sistema de valores del perceptor, sus características de personalidad, etc.

Sin embargo, a pesar de que, como estamos viendo, existen muchas similitudes entre la percepción de objetos físicos y la percepción de personas, existen también algunas importantes diferencias entre ambos tipos de percepción (Fiske y Taylor, 1991):

1) Las personas son percibidas como agentes causales y los objetos no, o dicho de otra forma, los seres humanos tenemos intenciones de control sobre el medio que nos rodea, lo que explica por qué el factor «engaño» tiene una importancia crucial en la percepción de personas, mientras que es prácticamente irrelevante en la percepción de objetos físicos. El perceptor sabe que los objetivos y deseos de la persona percibida influyen en la información que presenta de sí misma, lo que unido a la ambigüedad que tiene gran parte de la información, hace que el perceptor se implique en un proceso activo, intentando descubrir cómo la persona percibida «realmente es», o cuáles son sus verdaderas intenciones.

2) Las otras personas son semejantes a nosotros, lo que nos permite realizar una serie de inferencias que no podemos realizar en el caso de los objetos. Así, todos tenemos una idea de cómo se siente una persona cuando está triste, cuando le suspenden un examen o cuando le dan una buena noticia, porque nosotros hemos vivido experiencias similares, cosa que no ocurre cuando percibimos objetos físicos.

3)

La percepción de personas suele darse en interacciones que poseen  
Cómo percibimos a las otras personas: la cognición social 21

un carácter dinámico. Generalmente, cuando percibimos a otra persona estamos siendo también percibidos por ella. Nuestra mera presencia, el hecho de sentirnos observados o el contexto, pueden hacer que la otra persona *maneje la impresión* que quiera causarnos, presentando o enfatizando ciertas características y omitiendo otras. Además, las expectativas o percepciones respecto a la persona que percibimos influyen en nuestra conducta hacia ella; esta conducta, a su vez, puede influir en la respuesta que la persona percibida, emita, cerrando de esta manera una especie de círculo vicioso. Un estudio interesante que muestra esto es el de Snyder y colaboradores (1977) en el que sus sujetos, estudiantes varones, tenían que hablar por teléfono con una chica «atractiva» con el fin de conocer algo acerca de ella (el atractivo de la chica venía indicado por una fotografía); a otros estudiantes les pidieron lo mismo, sólo que en este caso la chica era mucho menos atractiva. Pues bien, encontraron que los chicos que creían que estaban hablando con chicas atractivas se mostraban más sociables, extravertidos y afectuosos que aquellos que creían que lo hacían con chicas poco atractivas. Más interesante aún fue el resultado que mostraba en las chicas el mismo patrón de respuesta, es decir, aquellas que hablaban con chicos que creían que ellas eran atractivas se mostraban más sociables, afectuosas y extravertidas. De esta manera, los chicos que hablaban con chicas supuestamente atractivas y simpáticas acababan hablando con chicas que se comportaban realmente así, confirmándose de esta manera sus preconcepciones iniciales.

¿Por qué necesitamos hacernos una impresión de los demás?

La percepción de las personas es un proceso claramente al servicio de nuestras interacciones, es decir, las personas percibimos a los demás para maximizar los efectos de nuestra interacción con ellas (Fiske, 1992), por lo que nuestra percepción persigue diferentes objetivos que se suelen clasificar en dos grupos (Fiske, 1992, 1993; Hilton y Darley, 1991):

1) *Hacer un diagnóstico o evaluación de la persona percibida*: en este caso la meta de la interacción consiste en que la percepción sea lo más correcta posible, lo que es importante en una infinidad de situaciones cotidianas. Por ejemplo, cuando alguien es entrevistado para un trabajo. En estas situaciones las personas por lo general ponderan todas las posibilidades con gran cuidado, intentan mirar a la persona desde diferentes perspectivas, están abiertas a tanta nueva información como les sea posible y se preocupan por llegar a una impresión correcta. Cuatro factores facilitan el que se dé esta situación: a) *Dependencia de resultados*: cuando lo que se obtiene de la interacción social depende, de alguna manera, de la persona

percibida, entonces la motivación para percibirla correctamente es alta. Esto ocurre tanto cuando la dependencia es positiva (por ejemplo, si el otro tiene éxito, nosotros lo tendremos, y si el otro fracasa, nosotros fraca-22

Anastasio Ovejero Bernal

saremos) como cuando es negativa (por ejemplo, si yo gano, el otro pierde, y viceversa). En estas circunstancias, las personas se preocupan por percibir correctamente a los demás porque quieren predecir e incluso controlar sus propios resultados, para lo que necesitan predecir y tal vez incluso influir sobre los resultados de los demás; b) *Estatus subordinado*: tener una posición subordinada en relación con la otra persona (por ejemplo, alumno-profesor, hijo-padre, etc.) significa que nuestros beneficios dependen de la otra persona en mayor medida que los suyos de nosotros. Quienes se encuentran en esta situación de inferioridad estarán más atentos a cómo son quienes se encuentran en la de superioridad que al revés (Snodgrass, 1992); c) *Estigma*: como mostró Goffman, tener un estigma (por ejemplo, padecer el sida, ser ciego, etc.) significa poseer un atributo socialmente desacreditador. Las investigaciones han mostrado que ser una persona estigmatizada influye también en cómo percibe y en cómo es percibida. Cuando se trata de un estigma no visible (por ejemplo, haber sufrido una violación), quienes lo padecen suelen ser especialmente sensibles en sus percepciones. Sin embargo, cuando se trata de un estigma claramente visible (por ejemplo, ser cojo), quienes lo padecen no se muestran muy acertados en sus percepciones, a causa probablemente de que este tipo de personas suelen estar demasiado preocupadas por el manejo de la situación y de cómo se presentan en ella como para estar atentas a una percepción adecuada. Ahora bien, estos factores motivan tanto a hacerse una impresión acertada que con frecuencia llevan a errores de percepción; y d) *Sentirse responsable de la impresión formada*: no sólo nuestra dependencia respecto a las personas con quienes interactuamos favorece que nos esforcemos por formarnos una correcta impresión, sino que también esto ocurre cuando tenemos que dar cuenta ante terceras personas de la impresión que nos formamos (Tetlock, 1991).

2) *Actuar*: en este caso el perceptor persigue algún objetivo específico, y la percepción de las personas presentes en la interacción tiene sólo una relación incidental con este objetivo. En estos casos, como subrayan Morales y Moya (1996), la gente no se preocupa por obtener una representación lo más correcta posible de la otra persona con quien interactúa. Por ejemplo, cuando se va a comer a un restaurante lo más probable es que se tenga que interactuar con un camarero, pero uno no suele estar interesado en averiguar cómo es realmente ese camarero. En estas situaciones solemos estar muy ocupados en otras metas más concretas (examinar la carta y los precios, etc.) poco relacionadas con la formación de impresiones. Este tipo de situaciones tiene lugar con mayor frecuencia que las situaciones de diagnóstico en la vida cotidiana y presentan, igualmente, una mayor variabilidad.

En todo caso, podríamos preguntarnos cómo es posible predecir la



conducta de una persona sin hacernos una idea, aunque mínima, de cómo es esa persona. Esta situación es posible principalmente por dos razones (Hilton y Darley, 1991): la primera consiste en que en muchas de las situaciones en las que cotidianamente nos encontramos existen unas normas. Cómo percibimos a las otras personas: la cognición social 23

reguladoras de la conducta lo suficientemente claras y precisas como para no tener que preocuparnos de averiguar cómo son las otras personas que están en la situación en orden a predecir su conducta. Así, cuando acudimos a un restaurante podemos predecir con un alto grado de precisión que, sea quien sea el camarero, nos traerá una carta, anotará nuestro pedido, lo servirá y nos presentará la factura. De la misma forma, los camareros pueden predecir bastante bien cómo se comportarán los clientes sin necesidad de estudiar su personalidad. La segunda razón estriba en que muchas de las situaciones sociales son en gran medida un proceso de negociación y de influencia mutua. Imaginemos, con Morales y Moya, el caso de un profesor a quien le gusta que sus ayudantes sean pulcros y muy cuidadosos en su trabajo: a la hora de seleccionar estos ayudantes obviamente diagnosticaría si los candidatos parecen ajustarse al tipo de colaborador que él desea. Pero también es muy posible que pueda ahorrarse ese trabajo: el profesor puede haber transmitido, de forma directa o indirecta, a los aspirantes cuál es su tipo de ayudante ideal, con lo que si éstos realmente desean el puesto posiblemente se presenten a la entrevista vestidos con pulcritud y alardeando de su afán de meticulosidad.

### ¿Cómo nos hacemos una impresión?

Como nos recuerdan Morales y Moya (1996, pág. 76), tradicionalmente en psicología social se han estudiado dos grandes temas en la percepción de personas: a) *La exactitud en la percepción*, o más concretamente, qué características tenían los buenos perceptores, tema que en los años 50 fue abandonado como consecuencia principalmente de la demoledora crítica metodológica realizada por Cronbach y porque no se logró mostrar cuáles eran las características de los buenos perceptores ni tan siquiera si había buenos perceptores; b) La segunda línea de investigación fue la *formación de impresiones*, que vino a reemplazar a la anterior, y que intentaba estudiar cómo los individuos utilizan la diferente información que reciben de una persona estímulo determinada para formarse una impresión relativamente coherente y unitaria de ella. La formación de impresiones no es sino una parte de la llamada *cognición social*, que es el proceso de recoger información sobre las otras personas, organizarla e interpretarla. La cognición social implica, entre otras cosas, formarse impresiones de los otros, buscar las causas de su conducta y recordar cosas sobre las otras personas.

Así pues, ¿cómo nos hacemos una impresión de los demás? Solomon Asch fue el primero en dar una respuesta coherente a este interrogante, sugiriendo dos modelos posibles:

a) *Modelo aditivo*: según este modelo, dada una serie de datos estímulo, la impresión final no será sino la suma de tales datos, de las impresiones parciales. Pero este modelo plantea un serio problema: ¿cómo resolver e integrar la información contradictoria?

24 Anastasio Ovejero Bernal

b) *Modelo gestaltista*: los diferentes datos estímulos que recibe el individuo son organizados formando un todo, de forma que cualquier información que le llega es asimilada en función de la información que ya tiene: el sujeto organiza en un todo todos los rasgos, influyendo cada uno de ellos en todos los demás, de tal forma que la impresión final será una dinámica no fácilmente predecible. La ventaja de este modelo, evidentemente el preferido por Asch, sobre el anterior quedó demostrada en un experimento del propio Asch en el que un grupo de sujetos recibía una descripción de una persona, desconocida para ellos, que contenía los siguientes rasgos: inteligente, habilidosa, trabajadora, *afectuosa*, decidida, práctica y cauta. Otro grupo similar recibió una descripción que contenía estos rasgos: inteligente, habilidosa, trabajadora, *fría*, decidida, práctica y cauta. Como vemos, las dos descripciones eran similares, con una sola diferencia y era que mientras a unos se les decía que tal persona era *afectuosa*, a los otros se les decía que era *fría*. Pues bien, como suponía Asch y como se deducía de su modelo gestaltista, esta sola diferencia originó un cambio esencial en la impresión que de esa persona se hicieron unos y otros sujetos.

¿Por qué se producían estos resultados? Para explicarlos, Asch hizo la importante distinción entre *rasgos centrales* y *rasgos periféricos*. Son rasgos centrales aquellos que tienen un alto peso específico sobre la impresión final, mientras que serán periféricos los que tengan un bajo peso en esa impresión final. El que un rasgo sea central o periférico depende, según Asch, del contexto, o sea, de los demás rasgos estímulo. Por ejemplo, el rasgo «inteligente» adquiere diferente significado y valor según el contexto (acompañando al término «perverso» se hace negativo y acompañando al término «altruista y desinteresado» se hace positivo). Ahora bien, dado que la centralidad de un rasgo depende de los otros rasgos, entonces un mismo rasgo será central en un contexto y periférico en otro, como de hecho demostró Asch. Así, poseer una deficiente fluidez verbal será un rasgo periférico en el caso de un deportista, y sin embargo será central en el caso de un profesor, puesto que la fluidez verbal es algo importante para ser un buen profesor, pero totalmente irrelevante para, por ejemplo, correr los cien metros.

Como vemos, Asch inició dos importantes líneas de investigación: la primera se refiere a la *integración de la información*, es decir, a las distintas modalidades en que la información es procesada y combinada. En concreto, en ocasiones recibimos informaciones contradictorias sobre una persona (por ejemplo, tenemos una impresión de ella como de una persona puntualísima y un día llega con mucho retraso): ¿cómo integramos esta información contradictoria en una impresión coherente? La teoría de Asch

predice que adaptaremos la información contradictoria a la impresión previa (*efecto de primacía*) (si fuera la nueva y contradictoria información la que obliga a cambiar la impresión previa, estaríamos ante un *efecto de recencia*). Ahora bien, si Asch tiene razón y el efecto de primacía es realmente más influyente que el de recencia, entonces también serán importantísimas en el comportamiento interpersonal las primeras impresiones

Cómo percibimos a las otras personas: la cognición social 25

que nos hacemos de los demás. De ahí los intentos de la gente por manejar las impresiones, sobre todo las primeras impresiones. En efecto, como sabemos, no contamos a los demás todas las cosas que nos ocurren o que nos conciernen. Por el contrario, unas cosas las contamos a todo el mundo, otras sólo a algunos y, finalmente, otras, generalmente menos positivas para nosotros, no se las contamos a nadie. Es lo que se llama *presentación de uno mismo* o manejo de impresiones. La segunda línea de investigación iniciada por Asch se refiere a *las teorías implícitas de personalidad*, que veremos después y que pretende responder a esta pregunta: ¿existen relaciones relativamente estables entre rasgos?

Secord (1958) señalaba hace años tres tipos de factores como determinantes de la formación de impresiones:

1) *Determinantes sociales y culturales*: estos determinantes son muy influyentes. La cultura contribuye en gran medida a la formación de las impresiones y contribuye de varias formas: a) Poniendo su acento selectivo en ciertos rasgos (por ejemplo, en nuestra cultura, a la hora de hacernos una impresión de alguien, tiene más importancia la corbata que el color de los calcetines); y b) Proporcionando categorías ya hechas como las de sexo, edad, raza, etc. Más en concreto, fueron muchos los autores que durante las décadas de los 40 y 50 analizaron la influencia de los factores sociales sobre la percepción, incluso física (Bruner, Postman, etc.), de los que destacamos el estudio clásico de Goddman (1947) que mostraba, simplificando un poco, que los niños pobres percibían la misma moneda como de mayor tamaño que los niños ricos. La obra de estos autores, particularmente de Bruner, «ha contribuido notablemente a despertar el interés psicosociológico por el análisis de las variables socioculturales del proceso perceptivo-cognitivo. Con ello, rellena un vacío teórico importante» (Blanch, 1983, pág. 169).

2) *Los propios procesos de inferencia*, tan estudiados después dentro de la temática general de la cognición social (véase un amplio y reciente análisis en Páez, Marques e Insúa, 1994, capítulos 5, 6 y 7). A causa de su interés, después veremos dos apartados relacionados con esto: las teorías implícitas de personalidad y los esquemas.

3) *Las características o atributos del perceptor*: tema que aunque cada vez se estudia menos, no deja de tener su importancia. Retomando el ejemplo anterior, a la hora de hacerse la gente una impresión de otra persona va a tener importancia, en nuestra cultura, el llevar o no corbata así como su color. Ahora bien, ello no será ajeno a las características del perceptor. De

hecho, por no poner sino un ejemplo, a unos les caerá mejor su profesor si lleva corbata y a otros les caerá mejor si no la lleva.

A pesar de las críticas que recibió, el modelo de Asch siguió recogiendo partidarios y recibiendo apoyos empíricos no sólo en el campo de la formación de las impresiones sino también en otros como la psicología del rumor o los estereotipos, de los que el primero lo veremos brevemente en este mismo capítulo y al segundo le dedicaremos un capítulo específico.

26 Anastasio Ovejero Bernal

Baste decir ahora que unos rasgos serán percibidos más fácilmente y utilizados con mayor probabilidad, dependiendo sobre todo de estas variables (Morales y Mora, 1996): *a)* Efecto de primacía, según el cual, como ya hemos dicho, los atributos que percibimos primero tienen más probabilidades de ser utilizados como categorías que los que percibimos más tarde; *b)* Algunos atributos físicos, como el color de la piel, el sexo, la edad, el atractivo físico o algunos estigmas físicos, dado que suelen ser los primeros rasgos que se perciben, además de que algunos de ellos (por ejemplo, la edad o el color de la piel) suelen ser claros indicadores de estereotipos; *c)* La saliencia contextual, es decir, alguna característica que por diferentes razones destaque entre las restantes, como por ejemplo, una mujer en un grupo de hombres, o un señor mayor en un grupo de niños, etc.; y *d)* La accesibilidad o disponibilidad de la característica, lo que suele depender de su utilización reciente o de que se haya activado a menudo en el pasado. Por ejemplo, si al salir de una conferencia sobre sectas vemos a una mujer que pertenece a una de ellas, utilizaremos la categoría «perteneciente a una secta» antes que la de «mujer».

En todo caso, a la hora de hacernos una impresión, tendemos a prestar atención principalmente a estos tres tipos de información: *a)* información sobre la pertenencia a grupos o categorías sociales (sexo, clase social, etc.); *b)* información sobre las características de personalidad (fundamentalmente, en nuestra cultura, la inteligencia, la amabilidad, y el ser trabajador, servicial, honesto y bondadoso) y otras características como las físicas, principalmente el atractivo físico, que es absolutamente central en la formación de impresiones de los occidentales, pues como han mostrado los psicólogos sociales, parece que seguimos el supuesto de que «lo bello es bueno» o, como dice un viejo aforismo, «la cara es el espejo del alma»; y *c)* información sobre la conducta: obviamente, también van a desempeñar un papel central en nuestras impresiones los comportamientos concretos de las personas.

Y tampoco debemos olvidar el papel tan importante que en la formación de impresiones desempeña la *comunicación no verbal*. A las personas les interesa controlar o manejar las impresiones que los demás se hacen de ellas, y a través de ello intentar ejercer el poder, persuadir, dar retroalimentación o engañar. Y generalmente los indicadores no verbales tienen un mayor impacto que los verbales en los cambios de impresiones, siendo responsables de aproximadamente diez veces más variación que los verbales (Walker, 1977). Y entre las señales no verbales, las más influyentes en las

impresiones son la mirada, la distancia y el contacto físico.

Pero difícilmente entenderíamos bien cómo nos hacemos una impresión de los demás sin tener en cuenta, cuando menos, dos subprocesos básicos en tal proceso como son las teorías implícitas de la personalidad y los esquemas.

Cómo percibimos a las otras personas: la cognición social

27

## Teorías implícitas de la personalidad

Los estudios de Asch mostraron que la impresión no se forma sobre el vacío, que no utilizamos sólo la información que recibimos, sino que vamos más allá de la información de que disponemos realizando inferencias y poniendo algo de «nuestra propia cosecha». En suma, no sólo combinamos la información disponible para hacer una impresión, sino que también de los rasgos estímulo que tenemos inferimos otros rasgos de que no dispone-mos. ¿Cómo hacemos estas inferencias? De diferentes maneras, pero principal-mente a través de lo que llamamos en psicología social *teorías implíci-tas de personalidad* (TIP) (Leyens, 1987), que son las creencias acerca de qué rasgos o características de las personas aparecen generalmente juntas. Por ejemplo, cuando sabemos que alguien es juez inferimos que es severo, estricto y poco jovial. Son *implícitas* porque estas teorías no suelen estar formuladas en términos formales, siendo con frecuencia incluso inconscien-tes, con lo que difícilmente su veracidad o falsedad puede ser puesta a prueba de manera que el individuo continúa utilizándolas incluso aunque sean falsas, tendiendo a fijarse en los datos de la realidad que confirman sus TIP más que en los que las niegan o cuestionan. A pesar de que el con-tenido de estas teorías puede ser muy amplio, en general suelen referirse a atributos personales o rasgos de personalidad.

Ahora bien, estas teorías son idiosincrásicas, es decir, propias de cada individuo: cada uno de nosotros nos formamos unas teorías diferentes en función de nuestra propia experiencia, también diferente en cada caso. Así, alguien puede creer que las personas con ojos negros son supersticiosas y conservadoras, mientras que otro puede creer que los rubios son malvados, peligrosos y poco dignos de confianza. O, por recordar el mismo ejemplo expresado por Moya, un individuo al oír de otra persona que es «comu-nista» inmediatamente piensa que será desinteresada, igualitaria y lucha-dora, mientras que otro asociará «comunista» a ser intransigente, dogmá-tica y anticuada. «No obstante, a pesar de esta variabilidad individual, existe cierto consenso o coincidencia entre los integrantes de una determi-nada sociedad o grupo social —especialmente en determinados momentos históricos— en sus TIP» (Moya, 1994, págs. 106-107).

¿Por qué somos tan dados a utilizar las TIP? Principalmente, como muchos otros fenómenos sociocognitivos (categorizaciones, estereotipos, etc.), por *economía cognitiva*. Como escribe Moya, al igual que las estruc-turas cognitivas, una de las principales razones de ser de las TIP consiste en la necesidad que tenemos de estructurar, dotándolas de orden y signifi-

cado, nuestras percepciones de la realidad, y de hacer esto de la forma más sencilla posible. Así, si nos presentan a alguien como estudiante de filosofía o como estudiante de educación física, posiblemente iniciemos la conversación hablando de cosas diferentes con cada uno de ellos (de cultura con el primero y de fútbol con el segundo, por ejemplo). Ello es así porque, acertada o equivocadamente, poseemos unas TIPs según las cuales los

Anastasio Ovejero Bernal

estudiantes de filosofía están interesados por la cultura y los de educación física por los deportes.

### Los esquemas sociocognitivos

La mente no es una especie de saco donde el individuo va arrojando, sin orden ni concierto, todo lo que va conociendo y aprendiendo a lo largo de su vida. Por el contrario, como afirman Morales y Moya (1996, pág. 112), el conocimiento que tenemos de la realidad está almacenado en nuestra mente con una cierta estructura, estructura que recibe diferentes nombres (hipótesis, guiones, esquemas, categorías, prototipos, actitudes, marcos, temas, etc.), y que cumplen fundamentalmente dos funciones: en primer lugar, simplifican cuando hay demasiada información y, en segundo, añaden información cuando ésta es escasa, permitiendo al perceptor ir más allá de la información suministrada por la realidad. Aunque, como hemos dicho, las estructuras cognitivas han sido denominadas de diferentes maneras, el concepto más utilizado para designarlas es el de *esquema*.

Un esquema es una estructura cognitiva que representa un conocimiento organizado acerca de un concepto dado o de un tipo de estímulo. En los esquemas se distinguen dos componentes fundamentales, unos fijos y otros variables. Los componentes fijos son aquellos que han de darse necesariamente para que se dé el esquema. Si alguno de ellos falta, el esquema no se activaría en la mente de la persona. Así, por ejemplo, cuando percibimos a alguien, para que se active el esquema de «homosexual» han de darse unos elementos de forma inevitable (por ejemplo, que la persona percibida sienta atracción sexual hacia personas de su mismo sexo); si no se da esa percepción, se activaría cualquier otro esquema, o ninguno, pero no el de homosexual. Los componentes variables son una especie de huecos sin especificar que permiten integrar todas las variaciones del esquema que se dan en la realidad. Así, por ejemplo, una persona homosexual puede ser alta o baja, amante del fútbol o no, etc. No obstante, esta parte variable suele tener ciertos límites (por ejemplo, en relación con la edad, es probable que casi nadie aplique el esquema homosexual a un niño de cuatro años) (Morales y Moya, 1996, págs. 112-113).

Pero tanto la percepción como la memoria no son asuntos puramente cognitivos sino también sociales que dependen de elementos de la estructura cognitiva como por ejemplo de los esquemas. Una vez se ha activado un esquema, éste influye en qué es lo que la persona percibe, la rapidez de

la percepción, cómo interpreta lo percibido y qué percibe como semejante o diferente (Fiske y Taylor, 1991, pág. 122). Así, numerosos estudios han mostrado la influencia que la activación de una estructura cognitiva determinada tiene sobre la atención. Por ejemplo, Cohen (1977) presentó a sus sujetos una película en la que una chica realizaba en su casa diversas actividades cotidianas (se preparaba el desayuno, desayunaba, etc.). A un grupo de sujetos les dijo que la chica era bibliotecaria mientras que a otros cómo percibimos a las otras personas: la cognición social 29

les dijo que era camarera. Pasado un tiempo se les pidió que expresaran todo lo que recordaran de lo que habían visto en la película. Pues bien, los resultados mostraron que cada grupo recordaba más acciones y detalles congruentes con el esquema que previamente se había activado (camarera *versus* bibliotecaria), a pesar de que todos habían visto exactamente lo mismo, es decir, la misma película: quienes creían que era camarera recordaban que la chica mientras desayunaba leía una revista del corazón, mientras que quienes creían que era bibliotecaria recordaban más que en la estantería había un libro de Nietzsche. Este resultado fue interpretado en el sentido de que el esquema guiaba la atención y la memoria de los sujetos hacia unos determinados elementos de la película, en este caso congruentes con el esquema. Y es que los recuerdos no son reproducciones de experiencias que están almacenadas en la memoria, sino que los recuerdos son construcciones realizadas en el momento de la recuperación de la información. Un segundo ejemplo lo encontramos en un estudio de Vallone y colaboradores (1985) en que estos autores presentaron a sus sujetos, estudiantes pro israelíes y pro palestinos, una serie de noticias de televisión que describían la masacre que en el año 1982 realizaron los israelíes en los campos de refugiados del Líbano y se les preguntó si las noticias estaban sesgadas a favor de Israel o a favor de los palestinos (una puntuación de 9 indicaba que las noticias se percibían como muy sesgadas a favor de Israel, una posición de 1 como sesgadas en contra de Israel y 5 como neutrales). Cada grupo de sujetos percibió las noticias como contrarias a su posición: los estudiantes pro israelíes las calificaron con una puntuación media de 2,9 puntos, mientras que los pro palestinos con un 6,7.

Ahora bien, ¿cómo se activan las estructuras cognitivas? Responder a esta pregunta es importante porque dependiendo de qué esquema se active, así será la percepción de la realidad. Por ejemplo, hace ya veinte años que Duncan (1976) encontró que, ante la visión de una misma conducta (un chico empuja a otro), las personas que activaron el esquema «negro», aplicado al agresor, calificaron el hecho como más violento que las que habían activado el esquema «blanco». Pues bien, la activación de un esquema determinado depende principalmente de estos dos factores (Morales y Moya, 1996):

a) *Características de la información estimular*: los esquemas que están relacionados con características visibles de los estímulos es probable que se activen con mayor facilidad que aquellos otros que no tienen esta cualidad

(Fiske y Taylor, 1991, pág. 144). Entre las características visibles ocupan un lugar destacado aquellas que tienen que ver con el aspecto físico, como la edad, la raza, el sexo o el atractivo físico. No obstante, conviene tener en cuenta que lo que hace a esta información especialmente activadora de esquemas no es sólo su carácter físico, sino sobre todo el significado social que en nuestro medio se le ha dado a esa apariencia física (Oakes, 1989). Así, resulta evidente que una persona de raza negra es muy probable que active nuestro esquema correspondiente basado en la raza, y esto lo hace

Anastasio Ovejero Bernal

porque, generalmente, lo primero que percibimos de ella es el color de su piel. Sin embargo, no debe de olvidarse que el hecho de que el color de la piel (y unos colores concretos más que otros) llame la atención es una construcción social. En apoyo de esta afirmación, piense en la cantidad de características físicas de la gente que no ponen en funcionamiento esquemas específicos, o que lo hacen con mucha menor claridad y fuerza de lo que lo hacen los ejemplos que hemos puesto, sencillamente porque no tienen significado social (por ejemplo, chato, llevar o no gafas, etc.).

b) *Características del perceptor*: el segundo factor del que depende qué esquemas son activados lo constituye el propio perceptor. Además del conocimiento (cantidad, estructuración, etc.) que cada persona tiene, hay dos aspectos que han atraído más la atención de los investigadores: el estado de ánimo y las metas u objetivos de las personas. En general, resulta más probable que se activen esquemas que sean congruentes con el estado de ánimo del perceptor. Si éste está triste o deprimido, probablemente percibirá los aspectos negativos de la realidad que le rodea. Por el contrario, si está alegre y optimista, es más probable que resulten activados los aspectos positivos. Como ha mostrado Forgas (1992) en una revisión de los trabajos sobre afecto y percepción social, existe abundante evidencia que sostiene que las personas perciben e interpretan a los demás según sus sentimientos en ese momento y según los objetivos que persigan.

## Sesgos perspectivos e inferenciales

Ya hemos dicho que cuando percibimos y, más aún, cuando nos hacemos una impresión de los demás, no nos conformamos con los datos de que disponemos, sino que, a través de diferentes procesos, *inferimos otros datos* que no están entre las informaciones de que disponemos. Tal proceso de inferencia es básico, pues es lo que nos ayuda a intentar prever la conducta de los demás, a ajustar la información a nuestros intereses y a nuestras ideas, etc. Y es justamente en estos procesos donde realmente cometemos importantes errores, muchos de ellos sin duda sistemáticos (sesgos). Más en concreto, a partir de una serie de variables psicosociales (necesidades, grupos de pertenencia, estereotipos, etc.), inferimos datos que no están ahí y que «nos interesa» inferir. En este proceso cometemos muchos errores y sesgos de considerable importancia. Entre ellos, algunos de los más



frecuentes son los siguientes (véase Myers, 1995, capítulos 2 y 3):

1) *Sesgo de la visión retrospectiva*: es la tendencia a exagerar, *después* de conocer el resultado, la capacidad que tenemos para prever la forma en que algo sucedió. Por ello también se le suele conocer con el nombre de «ya lo decía yo» o «lo sabía desde el principio». Así, Leary (1982) encontró que sus sujetos creían en 1980, pocos días antes de las elecciones presidenciales norteamericanas, que la disputa entre los dos candidatos estaba muy reñida como para hacer previsiones y que, si acaso, se produciría una

31

ajustadísima victoria de Reagan sobre Carter. Tras las elecciones, después de la victoria de Reagan, los mismos sujetos de Leary señalaban que ellos ya habían dicho que ganaría Reagan con un importante margen. Lo mismo fue encontrado por Powell (1988) tras el nuevo triunfo de Reagan, esta vez ante Mondale, en 1984. Y es que, como subraya Myers (1995, pág. 26), «descubrir que algo ha pasado lo hace parecer más inevitable».

Este fenómeno puede demostrarse de varias formas. Veamos dos: Primera, pídale a la mitad de un grupo que prediga el resultado de algún acontecimiento actual, por ejemplo, cuál será el resultado de un competido partido de fútbol entre el Real Madrid y el Barcelona. Pídale a la otra mitad, una semana después de que se conozca el resultado, que diga qué previsión hubieran hecho ellos antes del partido. Algo parecido fue lo que hicieron Bolt y Brink cuando invitaron a sus sujetos que predijeran el voto del Senado de los Estados Unidos sobre el controvertido nombramiento de Clarence Thomas para la Corte Suprema. Pues bien, el 58 por 100 predijo su nombramiento. Una semana después de su confirmación, pidieron a una muestra similar de sujetos qué hubieran predicho ellos: el 78 por 100 dijo: «Yo creía que sería aprobado». Segunda, muestre a la mitad de un grupo un descubrimiento psicológico y a la otra mitad el opuesto. Por ejemplo, dígale a la mitad del grupo: «Los psicólogos sociales han encontrado que, a la hora de elegir nuestros amigos o de enamorarnos, somos atraídos más por personas cuyos rasgos son diferentes a los nuestros. Parece ser cierto aquel viejo dicho de que “los opuestos se atraen”». Pero a la otra mitad dígale lo contrario: «Los psicólogos sociales han encontrado que, a la hora de elegir amigos o de enamorarnos, somos atraídos más por personas cuyos rasgos son similares a los nuestros. Parece ser cierto aquel viejo dicho de que “pájaros de un mismo plumaje vuelan juntos”». Después, pídeles a todos ellos que digan si, para ellos, tales resultados son «los que esperaban» o, por el contrario, «les resultan sorprendentes». Pues bien, los resultados seguramente mostrarán que todos afirmarán que eso es lo que ellos esperaban: «Eso ya lo sabía yo».

Si se me permite extrapolar estos datos al caso concreto de la enseñanza/aprendizaje de la psicología, diré que, ciertamente, estamos ante uno de los problemas con que se encuentran los profesores de psicología, dado que cuando explican los hallazgos de la disciplina, suelen parecerles excesivamente obvios a quienes los escuchan («eso ya lo sabía yo»). Y el pro-

blema afecta también, de forma más dramática, por sus consecuencias, a los estudiantes de psicología, dado que cuando deben responder en un examen a preguntas de varias alternativas, todas ellas, o al menos varias de ellas, les parecen ciertas, cuando sólo lo es una. De ahí que a veces los exámenes de opción múltiple les parezcan a los estudiantes de psicología, a veces, sorprendentemente difíciles.

2) *Sesgo de perseverancia en la creencia*: consiste en la persistencia de nuestras creencias y concepciones iniciales, cuando su fundamento ya se ha desacreditado, pero subsiste una explicación de por qué la creencia podría ser cierta. Y es que resulta sorprendentemente difícil demoler una creencia<sup>32</sup>

Anastasio Ovejero Bernal

falsa una vez que la persona ha elaborado una razón fundamental en que apoyar tal creencia. Pero lo grave es que tendemos siempre a buscar razones en las que apoyar nuestras creencias. Por ejemplo, Anderson, Lepper y Ross (1980), después de darles a sus sujetos dos casos concretos para que los examinaran, les pidieron que decidieran si las personas que asumen riesgos serían buenos o malos bomberos. A unos se les daba un caso en el que se observaba que era bueno asumir riesgos mientras que a los otros se les daba el caso opuesto en el que se mostraba claramente que era peligrosísimo para un bombero asumir riesgos. Después se les pidió que escribieran las razones por las que ellos creían que era así, con lo que cada grupo se formó una teoría opuesta respecto a este tema, de tal forma que incluso cuando la información fue desacreditada al explicarles que los datos del caso habían sido inventados por el experimentador con el simple propósito de la investigación, los sujetos *continuaron creyendo que «su teoría» era cierta*. Una implicación de esto es que cuanto más examinamos nuestras propias teorías y explicamos cómo podrían ser ciertas, más nos vamos cerrando a la información que desafía nuestras creencias. Por ejemplo, una vez que consideramos por qué un acusado podría ser culpable o por qué alguien de quien tenemos una primera impresión negativa actúa de esa manera, mas nuestras explicaciones pueden sobrevivir, incluso desafiando toda evidencia contraria (Jelalian y Miller, 1984). Así, si nos dicen que se ha descubierto que fue un compañero nuestro quien venía robando desde hace dos años en la facultad, en seguida vamos construyendo una teoría que dé una explicación coherente de tal hecho, y para ello me iré formando una impresión negativa de tal compañero, iré recordando algunas de sus conductas y de sus dichos que parecían explicar su personalidad «ladrona», etc. Si unas semanas después nos dicen que era un error, que el ladrón no era él, sino otra persona, ajena a la facultad, pero que coincidía con él en el nombre, será ya difícil borrar la imagen negativa que de él me he hecho. Sabré que él no robó, pero sigo convencido de que podría muy bien haber sido él. En esto se basa la conocida frase, creo que goebbelsiana, de que «difama, que algo queda». Esto algunos políticos y algunos periodistas lo saben muy bien: no queda algo, queda muchísimo. Y es que nuestras creencias y expectativas afectan poderosamente a la manera en que percibimos e interpretamos los acontecimientos. Somos prisioneros de

nuestros propios patrones de pensamiento. Y todo ello porque, y esto me parece uno de los pilares fundamentales que nos ayudan a entender toda la psicología, *nuestras preconcepciones controlan nuestras interpretaciones y hasta nuestros recuerdos*. La realidad la vemos siempre a través de nuestra percepción, de nuestras categorías, de nuestras creencias e interpretaciones previas. Y, a su vez, nuestras creencias moldean nuestras interpretaciones. Así, en un interesante estudio, Rothbart y Birrell (1977) presentaron a sus sujetos la foto de un hombre para que evaluaran su expresión facial. A la mitad se les dijo que se trataba de un líder de la Gestapo y que era responsable de horribles experimentos médicos en un campo de concentración. A la otra mitad se les dijo que era un líder antinazi clandestino y que

Cómo percibimos a las otras personas: la cognición social

33

había salvado a miles de judíos. Pues bien, ante la misma fotografía de la misma persona, los sujetos del primer grupo juzgaron que su expresión facial era cruel, mientras que los del segundo la juzgaron amable y simpática. Y tal vez lo más grave, como dijimos antes, es que resultará difícil que cambien estas impresiones.

¿Podemos evitar este sesgo y sus terribles consecuencias? Existen básicamente dos formas: la primera, muy socorrida pero poco eficaz y totalmente insuficiente, consiste en intentar ser objetivos y no tener prejuicios. La segunda, mucho más eficaz y menos utilizada, consiste en intentar explicar, buscando razones para ello, cómo podrían no ser acertadas mis creencias y sí las contrarias. Así, incluso experimentalmente, encontró Anderson (1982; Anderson y Sechler, 1986) que intentar explicar por qué una teoría opuesta a la nuestra puede ser verdad reduce e incluso elimina el sesgo de la perseverancia de la creencia. Por consiguiente, sería un sano ejercicio contra la intolerancia en nosotros mismos el obligarnos, al menos de vez en cuando, a explicar por qué la creencia opuesta a la nuestra podría ser cierta.

3) *Sesgo de la confianza excesiva*: es la tendencia a sobreestimar la precisión de nuestros juicios y de nuestras creencias. Tendemos a creer que tenemos razón y que acertamos más de lo que realmente tenemos razón y acertamos. La evidente vanidad de nuestros juicios («ya lo sabía yo desde el principio») se extiende también a las estimaciones de nuestro conocimiento actual. Así, Kahneman y Tversky (1979) pidieron a sus sujetos que cubrieran los blancos en preguntas como ésta: «Tengo el 98 por 100 de *certeza* de que la distancia aérea entre Nueva Delhi y Beijing es mayor de ... kms, pero menor de ... kms.» Pues bien, alrededor del 30 por 100 se equivocaron. Este sesgo es particularmente peligroso cuando afecta a la toma de decisiones, principalmente, por supuesto, en el caso de ciertas decisiones delicadas, como el caso de una declaración de guerra.

4) *Sesgo de confirmación*: consiste en la tendencia a buscar información que confirme nuestras preconcepciones. De hecho, ¿por qué la experiencia no nos conduce a una autoevaluación más realista sino que seguimos manteniendo una excesiva y poco prudente confianza en nuestras creencias y estimaciones? La principal razón parece estribar en que tende-

mos a no buscar información que pueda refutar lo que creemos. Por el contrario, una de nuestras más básicas motivaciones es verificar o confirmar nuestras creencias. Por ejemplo, son muchos los varones que están convencidos de que las mujeres conducen mal. Pero tal afirmación no la extraen de los datos que les proporciona la experiencia, sino que es ya un prejuicio previo y la «experiencia en carretera» la utilizan exclusivamente para confirmar su prejuicio. Vemos lo que nos interesa y luego recordamos sólo parte de lo que vimos, en función también de nuestros intereses. Así, quien esté convencido de que, efectivamente, las mujeres conducen mal, de diez infracciones de conducción en mujeres, verán todas y las recordarán, con pelos y señales, durante mucho tiempo. En cambio, de otras diez infracciones realizadas por varones, sólo verán algunas, restarán gravedad a34

Anastasio Ovejero Bernal

otras, y, finalmente, con el tiempo tenderán a olvidar todas o la mayoría. Con ello, una temporada más tarde no tendrán dudas: su experiencia en carretera les dice, sin ningún género de dudas, que las mujeres conducen mucho peor que los hombres. Buscamos la información y buscamos a las personas que nos ayuden a mantener una autoimagen positiva.

5) *Sesgo de la «memoria adaptativa»*: pero en todo este engranaje sociocognitivo que estamos viendo, también la memoria, como no podía ser de otra manera, desempeña un papel crucial. Y es que la memoria no es un asunto meramente biológico, ni siquiera sólo psicológico e individual, sino que es definitivamente *social* (véase Ovejero, 1997a, capítulo 9). Lamal (1979) pidió a sus sujetos si estaban de acuerdo con esta definición de la memoria: «La memoria puede ser comparada con un baúl de almacenamiento en el cerebro en el que depositamos material y del que lo sacamos cuando lo necesitamos. Ocasionalmente, algo del “baúl” se pierde, y entonces decimos que lo hemos olvidado.» Pues bien, el 85 por 100 de los sujetos estuvieron de acuerdo con ello. Sinceramente, lo que a mi me extraña es que no hubiera sido el 99 por 100. Porque creo que la mayoría de la gente está de acuerdo con esa descripción de la memoria. Pero, sin embargo, es totalmente falsa. Nuestros recuerdos no son copias de experiencias que permanecen en depósito en un banco de memoria, sino que *los construimos* o, al menos, los reconstruimos en el momento de la recuperación, del recuerdo, ya que la memoria implica razonamiento retrospectivo. Más en concreto, como un paleontólogo que infiere la apariencia de un dinosaurio a partir de fragmentos de hueso, reconstruimos nuestro pasado distante combinando fragmentos de información mediante el empleo de nuestra situación actual (Hirt, 1990). Es más, nuestros recuerdos suelen ser muy ambiguos y fragmentarios, y lo que hacemos a la hora de recordar es completar tales fragmentos con aquello que «nos interesa», para adaptarlos a nuestra situación actual: *recordamos lo que nos interesa*. Revisamos, casi siempre de forma no consciente, nuestros recuerdos para *adaptarlos* a nuestro conocimiento y estado actual. McFarland y Ross (1985) encontraron empíricamente que incluso revisamos nuestros recuerdos acerca de otras personas conforme cambian nuestras relaciones con

ellas: pidieron a sus sujetos que calificaran a sus parejas estables. Dos meses después, repitieron la misma evaluación. Pues bien, quienes seguían igual de enamorados o más que antes tendían a recordar amor, mientras que quienes ya habían roto tenían una mayor probabilidad de recordar que su pareja era, ya entonces, egoísta y de mal carácter. Más claro aún es el estudio de Holmsberg y Holmes (1992) en el que estos autores encuestaron a 373 parejas de recién casados y todos ellos, obviamente, declararon ser muy felices. Se los volvió a encuestar dos años después encontrando que aquellos cuyo matrimonio se había deteriorado recordaban que las cosas siempre habían ido mal, ya desde el principio, cosa que no concordaba con lo que habían dicho dos años antes. Esto parece mostrar, como ya dijimos antes, que cuando los recuerdos son vagos, como suele ocurrir, los sentimientos e intereses actuales guían nuestros recuerdos, modificándolos en la

Cómo percibimos a las otras personas: la cognición social

medida de nuestros intereses actuales. Eso es lo que ocurre cuando decimos que antes llovía más que ahora o que los veranos eran muy diferentes de los actuales. Independientemente de que ello sea o no cierto, la cuestión es que resulta prácticamente imposible saberlo por nuestros recuerdos, dado que nuestra memoria es más flaca de lo que creemos. Lo que ocurre en todos estos casos es que, como afirma el psicólogo Anthony Greenwald (1980), al igual que hacen los dictadores cuando llegan al poder, también todos nosotros tenemos un «yo totalitario» que revisa el pasado para adaptarlo a nuestras opiniones, intereses y emociones actuales.

6) *Correlación ilusoria*: consiste en percibir una relación de causa-efecto allí donde no existe, ya que cuando esperamos ver relaciones significativas, con facilidad asociamos acontecimientos azarosos. En un interesante experimento, Ward y Jenkins (1965) mostraron a sus sujetos los datos de un hipotético estudio que durante 50 días analizaba la eficacia de una «siembra de nubes». Obviamente, unos días llovió y otros, los más, no. Pues bien, los sujetos percibieron una considerable correlación, es decir, se convencieron de que el estudio mostraba correlación en

tre siem-  
bra de nubes y lluvia, que la siembra de nubes era realmente efi-  
caz. Y es  
que si creemos en la existencia de una correlación (por ejemplo,  
que los  
gitanos son ladrones, o que los políticos son corruptos, etc.), será  
más pro-  
bable que percibamos y recordemos casos que la confirmen. Com-  
o vemos,  
esto está muy relacionado con la llamada «conducta superstici-  
osa», así  
como con el «sesgo confirmatorio». De hecho, Thomas Gilovich  
(1991)  
llevó a cabo un estudio sobre la creencia de que las parejas esté-  
riles que  
adoptan un niño tienen mayor probabilidad de concebir que parej-  
as seme-  
jantes que no adoptan. La explicación que vulgarmente suele dar-  
se es que  
las parejas que adoptan finalmente se relajan y conciben. Sin emba-  
rgo, esta  
explicación es absolutamente falsa. Lo que ocurre es que en lugar  
de fijar-  
nos en las parejas que conciben antes de adoptar o que no conci-  
ben des-  
pués de adoptar, sólo nos fijamos en aquellas que confirman nuest-  
ras ideas  
previas, es decir en aquellas parejas que han concebido después  
de adop-  
tar, de tal forma que, aunque sean muy pocas, son suficientes para  
mantener  
nuestra falsa creencia.

Este sesgo tiene importantes implicaciones en el ámbito de la  
psicología  
clínica y de la medicina. Así, McFarland y colaboradores (1989) lle-  
varon a  
cabo un estudio en el que sus sujetos, mujeres de Ontario, perci-  
bían que  
sus estados de ánimo correlacionaban con su ciclo menstrual. En  
concreto,  
los investigadores pidieron a sus sujetos que evaluaran diariame-  
nente sus  
estados de ánimo, encontrando que las emociones negativas autoe-  
valuadas  
de las mujeres (bien estuvieran experimentando irritabilidad,  
soledad,  
depresión, etc.) no se incrementaron durante sus fases preme-  
nstrual y

menstrual. Sin embargo, las mujeres más tarde «percibieron» una correlación entre su estado de ánimo negativo y la menstruación. La explicación de este «extraño» hecho nos la ofrecen Kato y Ruble (1992). Para estas autoras, aunque muchas mujeres recuerdan sus cambios de estado de ánimo durante dichos ciclos, sus experiencias cotidianas revelan poco tales36 Anastasio Ovejero Bernal

cambios. Más aún, los cambios hormonales relacionados con el ciclo menstrual no tienen efectos emocionales conocidos que nos lleven a esperar cambios en el estado de ánimo. Pero entonces, ¿por qué tantas mujeres, como ocurría con los sujetos de McFarland, creen que experimentan tensión premenstrual o irritabilidad menstrual? Sencillamente, argumentan Kato y Ruble, porque sus teorías implícitas de la menstruación las conducen a percibir y recordar las apariciones conjuntas de los estados de ánimo negativos y el inicio de la menstruación, pero no se percatan ni recuerdan los estados de ánimo malos ocurridos dos semanas después. Todo ello ayuda a entender algo tan importante como es la construcción social de los síntomas clínicos.

7) *Falacia de tasa base*: es la tendencia a ignorar o a subestimar la información que describe a la mayoría de los casos y en su lugar ser influidos por características distintivas del caso concreto que se está juzgando. Por ejemplo, saber que el 90 por 100 de los estudiantes de primer curso de Psicología de la Universidad de Oviedo no han ayudado en una situación de emergencia, no suele servir de mucho a la gente para averiguar qué porcentaje conceden a Carmen, estudiante de primer curso de Psicología de la Universidad de Oviedo, de ayudar en una situación de emergenci

a. Al ver a Carmen la gente tiende a decir: «Carmen parece tan agradable e que no puedo imaginar que no ayude a alguien que lo necesita.» Y le conceden, por ejemplo, el 80 por 100 de probabilidades de ayudar, en contra de los datos conocidos del estudio anterior. Un segundo ejemplo: Supongamos que Andrea desea comprar un coche. Sabe por las más fiables estadísticas que el coche modelo X es el que menos probabilidades tiene de ir al taller, que es el más seguro de todos los modelos existentes en nuestro país, etc. El padre de Andrea compró ese modelo X hace un par de años y, desafortunadamente, ha sido uno de los escasísimos casos de ese modelo que ha salido con problemas. Muy probablemente Andrea no compre el coche modelo X: se fiará más de un caso concreto, pero próximo, que de las estadísticas generales. Indudablemente, el comportamiento de Andrea es poco racional.

8)

*Heurístico de disponibilidad:* los heurísticos son estrategias simples y eficientes de pensamiento, es decir, reglas empíricas implícitas de pensamiento muy utilizadas, por ejemplo, en la formación de impresiones. Existen diferentes heurísticos, entre los que destaca éste, que consiste en una regla empírica eficiente, pero falible, que juzga la probabilidad de las cosas en términos de su disponibilidad en la memoria, es decir, la información más accesible en nuestra mente en el momento de hacer la inferencia es la que con más probabilidad será considerada como información relevante a tener en cuenta, ignorando otras informaciones (Tversky y Kahneman, 1973). Por ejemplo, si un estudiante ha aprobado las pruebas de selectividad y está dudando entre hacer Psicología o Medicina, y recuerd



a el caso de un amigo suyo que tuvo una muy mala experiencia en Medicina, muy probablemente se matriculará en Psicología. Este heurístico explica, al menos en parte, por qué tenemos más miedo a tener un accidente en avión. Cómo percibimos a las otras personas: la cognición social 37

que en coche, cuando realmente la probabilidad de accidente es mayor en el coche que en el avión, o por qué los padres y madres tienen más miedo a que su hija muera asesinada y violada un sábado que sale de fiesta por la noche que a que muera en accidente de carretera, cuando realmente la probabilidad de morir en accidente es mucho mayor que la de morir asesinada. Y es que, sobre todo debido al eco que de tales hechos se hacen los medios de comunicación, el accidente de avión o la muerte por asesinato tras violación nos vienen en seguida a la mente, están más disponibles.

### Psicosociología del rumor

El rumor consiste «en un relato propuesto para ser creído, del que no existen garantías de evidencia, que se propaga en función de la importancia subjetiva y de la ambigüedad objetiva de su contenido y que, en su proceso de expansión, experimenta una transformación explicable en base a los principios gestaltistas de la percepción de las cosas» (Blanch, 1983, página 85). Mucho antes, Allport y Postman (1967, pág. 11) definían el rumor como «una proposición específica para creer, que se pasa de persona a persona, por lo general oralmente, sin medios probatorios seguros para demostrarla». Según ellos, el interés de los estudios del rumor radica

en la conexión de éste con los motivos personales (deseo, miedo, hostilidad, inseguridad, ambivalencia, interés, etc.) de los individuos potencialmente receptores y transmisores del mismo. Por otra parte, su ambigüedad puede derivar del carácter fragmentario, inarticulado, descontextualizado, disperso o contradictorio de sus componentes, tal como señala Blanch.

Además, los rumores cumplen algunas importantes funciones tanto sociales como emocionales y cognitivas. Según Allport y Postman, en su transmisión se produce una dinámica de organización cognitiva orientada a «reducir» la situación estímulo inicial a una estructura pregnante, significativa y acorde con las motivaciones de los sujetos que la perciben. De hecho, estos autores habían observado que, tras mostrar a sus sujetos experimentales una diapositiva en la que aparecía un hombre blanco con una navaja en la mano y discutiendo con un negro, al final del proceso de transmisión la navaja ya había cambiado de manos y ahora quien la enarbola era el negro.

Ahora bien, ¿por qué circulan los rumores? Existen dos condiciones básicas necesarias para que un rumor prenda en la mente de la gente: primero, que el asunto revista *cierta importancia*, tanto para el que lo transmite como para el que lo escucha; y segundo, que los hechos reales posean *cierta ambigüedad* (Allport y Postman, 1967, pág. 15). Pero el motor de la circulación de los rumores es la *motivación*, es decir, que los sujetos estén fuertemente interesados en el asunto al que el rumor hace referencia.

¿Cómo se transmiten los rumores? Los primeros y más conocidos experimentos de laboratorio sobre la transmisión de los rumores fueron los realizados por los citados Allport y Postman (1967, pág. 91) mediante

cido procedimiento de *en serie* o *en cadena*, ya utilizado antes por Bartlett y antes aún por el alemán Stern: un sujeto veía una diapositiva proyectada sobre una pantalla, y debía describir a otro sujeto, vuelto de espaldas a la pantalla, lo que estaba viendo, quien, a su vez, se lo contaba al siguiente, y éste a otro, y así sucesivamente hasta un total de, generalmente, ocho o diez sujetos. Fruto de estas investigaciones Allport y Postman enunciaron las siguientes tres leyes básicas de la transmisión del rumor: a) *Ley de la Nivelación*: a medida que el rumor se transmite, tiende a acortarse y a hacerse más conciso; b) *Ley de la Acentuación*: consiste en la recepción, retención y narración selectiva de un limitado número de detalles de un contexto mayor, es decir, a pesar de que el mensaje se acorta, sin embargo, algunos detalles particulares se mantienen a través de toda transmisión e incluso se acentúan; y c) *Ley de la Asimilación*: consiste en un fenómeno gestáltico según el cual los sujetos reorganizan los contenidos dándoles «buena forma» y haciéndoles congruentes con el tema central, todo ello en función de las propias características del sujeto.

Por último, y a pesar de que resulta imposible y, tal vez, ni siquiera aconsejable, controlar o reducir el rumor, sin embargo, sí se han hecho intentos, siguiendo las siguientes estrategias, que a mí, personalmente, me parecen de poca eficacia (Knapp, 1944, págs. 35-37): 1) Ofrecer exacta y completa información a través de los medios regulares de comunicación; 2) Fomentar la confianza en los dirigentes de la sociedad; 3) Difusión máxima y rápida de noticias importantes, procurando que esa información

llegue a todo el mundo; y 4) Organizar campañas contra los rumores.

En suma, tres parecen ser las conclusiones finales generales que pueden establecerse acerca del rumor: en primer lugar, la inexistencia de una satisfactoria definición del rumor, ya que las habituales pueden aplicarse también a comunicaciones que no son rumores. En segundo lugar, hay que desechar la opinión de que el rumor es algo patológico, a menos que se le contraponga a un modelo puro ideal de comunicación aséptica en la que acontece un simple intercambio de información. Finalmente, el rumor... es un evento normal y cotidiano (Jiménez Burillo, 1981a, página 298) (véase una ampliación en Ovejero, 1997a, capítulo 11).

## Conclusión

La percepción social no es en absoluto algo puramente cognitivo, sino *motivacional*: como ya decía William James, quien percibe pretende alcanzar alguna meta con su percepción. El perceptor no es un mero individuo cognitivo que pretende principalmente conservar sus escasos recursos mentales sino más bien es alguien que está motivado a escoger tácticamente entre cierto número de estrategias posibles, según sus objetivos (Fiske y Taylor, 1991). «Una sorprendente cantidad de cognición y percepción social tiene lugar automáticamente; pero las personas no son meros robots, y controlan muchas de sus estrategias, a través de la distribución de su atención, siempre de acuerdo con sus objetivos y metas» (Fiske, 1993, págs. 182-183).

Es más, tan importante es para nuestras relaciones interperso-

onales el cómo percibamos a los otros, que tendemos a hacernos una impresión de las demás personas *lo antes posible*. ¿Por qué? Para saber a qué atañernos. Nuestro mundo social es muy complejo y necesitamos conocer a las demás personas para maximizar los beneficios y minimizar los costos de nuestras relaciones con ellas. Por ejemplo, un alumno que el primer día de clase deseara decirle al profesor que la mayoría de los días no podrá asistir a sus clases, necesitará saber si puede comunicarle esa información o si será mejor dejarlo para más adelante. Y para ello le será muy útil hacerse una impresión de ese profesor *lo antes posible*. Pero nos hacemos nuestras impresiones de los demás *con el mayor número de datos* que podamos. De ahí la importancia que tienen los primeros momentos de las relaciones interpersonales. Por ejemplo, cuando llega a un centro un profesor nuevo, estamos muy atentos a *todas* las señales e informaciones que directa o indirectamente nos digan algo de él. Por eso, a veces no resulta fácil olvidar cómo iba vestido ese profesor la primera vez que lo vimos o alguna cosa que nos contó en la primera clase. Estas dos características de la formación de impresiones nos lleva a que, en ocasiones, incluso nos hagamos una impresión de otra persona en pocos minutos, segundos o hasta al «primer golpe de vista». ¿No nos ha ocurrido alguna vez que cuando nos presentan a alguien a quien no conocemos en absoluto, ya adelantamos la mano para saludarle y estrechar la suya con cierto sentimiento de agrado o de desagrado? Es que ya nos habíamos hecho una impresión, positiva o negativa, de esa persona.

En definitiva, tendemos a hacernos una impresión de los demás lo antes posible pero con el mayor número de datos que podamos. Y no s

uelen ser pocos los datos de que disponemos de los demás ya en los primeros instantes de la interacción, ya que la comunicación no verbal, los estereotipos (profesionales, sexuales, etc.) o las teorías implícitas de la personalidad nos proporcionan muchos.

En conclusión, aunque el hombre ha avanzado increíblemente en algunos campos (industria militar, genética, cirugía, etc.), sin embargo en aspectos psicológicos lo ha hecho muy poco, ni en las relaciones interpersonales ni en nuestro pensamiento social (percepción social, memoria, etc.). Por el contrario, con enorme facilidad nos formamos y mantenemos creencias falsas. Y todo hace suponer que en la cotidianidad de la vida social esas ilusiones o falsas creencias son aún más fuertes y generales que lo encontrado en los estudios de los que aquí hemos informado, casi siempre experimentales. Y lo que es peor, las impresiones, interpretaciones y creencias falsas que nos formamos pueden tener graves consecuencias, algunas de las cuales hemos mencionado en este capítulo. Ahora bien, nuestras formas de pensamiento son *adaptativas*, y con frecuencia los errores son un producto secundario de nuestras estrategias para simplificar la complejísima información que recibimos. Más aún, incluso nuestros *sesgos cognitivos* son también adaptativos, aunque, desde luego, no todos.

*This page intentionally left blank*

## Capítulo II

# Cómo interpretamos la conducta social: las atribuciones causales y sus sesgos

### Introducción

El mundo social que nos rodea es muy complejo y con frecuencia imprevisible. Sin embargo, la gente necesita entender lo que acontece a su alrededor como forma de conseguir una adecuada adaptación al medio y sacar de él el máximo partido posible. Para ello, en la vida cotidiana todos nosotros intentamos continuamente explicar la conducta de los demás e incluso la nuestra propia. Es más, necesitamos, a la hora de explicar tal conducta, buscar sus causas: es nuestra forma de controlar, al menos cognitivamente, nuestro entorno. Ahora bien, ¿explicamos de la misma manera la conducta de los demás y la nuestra? ¿A qué causa solemos atribuir nuestra conducta? ¿Y la de los otros? Dar una respuesta a estas cuestiones es el objetivo principal de este capítulo. Y la necesidad de responder a estos interrogantes no es sólo cuestión de una mera curiosidad científica, que ya sería importante, sino que también es algo central para entender y mejorar las relaciones humanas, ya que una misma conducta interpersonal tendrá consecuencias muy diferentes en nuestras relaciones dependiendo de cómo la expliquemos, es decir, de cómo la interpretemos o, dicho en otros términos, de a qué causas la atribuyamos. Para abrir el capítulo veamos un ejemplo: Mientras estoy de vacaciones, un compañero de la empresa donde trabajo ha ascendido al cargo de director de ventas. Terminadas las vacaciones me reincorporo al trabajo y al entrar a la empresa, mientras estoy fichando, pasa por mi lado, con prisas, el mencionado compañero que no me saluda y ni siquiera me mira. ¿Cómo influirá este hecho en nuestras relaciones mutuas? ¿A qué atribuiré la conducta interpersonal suya? Veamos dos tipos bien diferentes de atribución, aunque las dos perfectamente

plausibles. Por una parte, pongamos que atribuyo la conducta de este mi compañero a «chulería» y me digo: «Ya sabía yo que se le iba a subir el cargo a la cabeza. Siempre fue soberbio y se creyó más que nadie, así que ahora más. Por eso ya ni me saluda.» No es raro que unas horas después, bajo a desayunar a la cafetería, que está casi vacía, y al otro lado de la barra está el compañero de marras. Con toda probabilidad no sólo no me acercaré a él, sino que incluso tomo mi manzanilla al otro lado de la barra y dándole la espalda, lo que podría fácilmente ser atribuido por él a envidia por mi parte... No creo que al lector le extrañe que a partir de ese momento las relaciones entre mi compañero y yo empeoren, incluso de una forma importante. Sin embargo, contemplemos otra posibilidad: pongamos que atribuyo la conducta de mi compañero a mero despiste, y me digo: «Caramba, no me extraña esta conducta. Siempre fue muy despistado, así que ahora con los líos de la dirección de ventas y tal, ni se ha fijado que yo estaba aquí.» Unas horas más tarde bajo a desayunar a la cafetería, le veo al otro lado de la barra, me acerco a él y en tono un tanto jocoso le llamo distraído y despistado, le cuento que pasó a mi lado y ni me miró. Probablemente los dos nos riáramos de su despiste y, si se me apura, desde ese momento nuestras relaciones incluso mejorarán algo.

No creo que le extrañe al lector las dos clases tan contrapuestas de consecuencias que puede tener este mismo hecho, dependiendo sólo de las atribuciones causales que hagamos. Ciertamente podemos decir que, en todo caso, las cosas son algo más complejas de lo que aquí he expuesto en esta anécdota, dado que también las relaciones previas que hayamos tenido mi compañero y yo habrán influido en la atribución que yo haya hecho. Pero también es cierto que la atribución causal que se haga depende también del tipo de personalidad que tengamos, de nuestro carácter optimista o pesimista. Y ciertamente, y éste es a mi juicio el aspecto más positivo de esta cuestión, el estilo atribucional, el tipo de atribuciones que solemos hacer, puede cambiarse y puede mejorarse. Espero que este capítulo sirva de ayuda para mejorar en esta dirección.

## Modelos y teorías de atribución

Dado que el mundo en que vivimos es enormemente complejo y necesitamos saber a qué atenernos, necesitamos *controlar* esa complejidad de nuestro entorno, al menos cognitivamente, y para ello intentamos continuamente hacer un cierto tipo de atribuciones para así hacer más estable ese nuestro entorno, con el fin de poder predecir el comportamiento de los demás e incluso el nuestro propio y de esta forma reducir al mínimo las posibles sorpresas.

Resulta altamente útil aquí distinguir con claridad entre modelos y teorías de la atribución. Los modelos y teorías atribucionales pretenden analizar cómo las personas explican la conducta de los demás —por ejemplo, atribuyéndola ya sea a *disposiciones* internas (rasgos, motivos y actitudes) o cómo interpretamos la conducta social... 43



perdurables) o a *situaciones* externas. Estas atribuciones son cruciales, dado que influyen poderosamente en nuestras reacciones ante los demás y nuestras decisiones en relación a ellos. Por otra parte, las teorías de la atribución analizan la forma en que explicamos la conducta de las personas y todas ellas comparten al menos estas tres suposiciones: *a)* Intentamos darle sentido a nuestro mundo; *b)* Las acciones de las personas las atribuimos a causas internas o externas; y *c)* Lo hacemos de maneras hasta cierto punto lógicas y consistentes, aunque, como veremos, no carentes de importantes errores y sesgos.

A) *Modelos atribucionales*: Existen tres grandes modelos atribucionales, que Leyens y cols. (1994) denominaron «modelos prescriptivos»:

1) *La psicología ingenua de la acción, de Heider*: Fritz Heider (1958), psicólogo alemán que huyó de la Alemania nazi exiliándose en los Estados Unidos, fue el primer autor que comenzó a desarrollar la teoría de la atribución bajo una perspectiva netamente gestalista y dentro de una disciplina, la psicología social, que siempre había destacado los componentes cognitivos del comportamiento humano. Heider se dio cuenta de que nuestro comportamiento depende más de nuestra percepción que de la propia realidad. Nuestra reacción a un acontecimiento, por ejemplo, dependerá más de cómo nosotros percibamos ese acontecimiento que del acontecimiento en sí. Por ello, para él la atribución, que la define como el proceso por el que «el hombre capta la realidad para tratar de predecirla y controlarla», es un momento capital en el análisis de la acción de un sujeto. Si queremos entender cómo se comporta una persona debemos entender los procesos atribucionales que utiliza.

Así pues, para comprender la conducta humana es necesario conocer cómo la gente percibe su mundo social y cómo informa sobre él. La teoría de la formación de impresiones olvidaba un aspecto importantísimo: las circunstancias en que tiene lugar una conducta. Heider tratará de superar este problema. Según el contexto y las circunstancias de una misma conducta inferiremos un rasgo de personalidad u otro diferente. Más aún, un principio fundamental en el análisis de Heider es que la gente desea controlar y predecir su entorno, desea anticipar los efectos que tendrá su conducta sobre su entorno y sobre sí mismo, para saber a qué atenerse y saber cómo debe actuar. Por ello, utiliza atribuciones causales: la gente percibe la conducta como estando causada. Ahora bien, la causa de una conducta puede ser atribuida al propio actor (atribución interna) o al ambiente (atribución externa). Y estas atribuciones causales determinarán las relaciones interpersonales. Por ejemplo, la conducta de un profesor hacia un alumno que ha hecho muy mal un examen será muy diferente según que atribuya ese fracaso al medio (a una tragedia familiar en casa del niño, justo un día antes del examen) o lo atribuya al propio alumno (falta de esfuerzo, por ejemplo).

Generalmente solemos hacer atribuciones internas de los éxitos alcanzados por una persona que la consideramos de alto estatus, poder, presti-

gio o competencia, y en cambio ese mismo éxito lo atribuiremos a causas externas cuando quien lo consigue es percibido por nosotros como poco competente o con poco poder o estatus. Y así cuando, por ejemplo, un jugador de fútbol muy famoso realiza una buena jugada lo atribuimos a su capacidad y competencia, sin embargo, si esa misma jugada la hace un futbolista de segunda fila, lo atribuiremos a la suerte. Ahora bien, las atribuciones internas/externas que hacemos son, también ellas, adaptativas. Así, cuando Sedikides y Anderson (1992) preguntaron a sus sujetos, norteamericanos, por qué varios estadounidenses habían huido a la URSS, la respuesta era contundente: por «traición» (atribución interna), pero cuando les preguntó por qué varios soviéticos habían huido a los Estados Unidos. La respuesta no fue menos contundente: para huir de la opresión que había en su país (atribución externa).

2) *El modelo de las inferencias correspondientes de Jones y Davis*: tras recoger el modelo de Heider, prefieren Jones y Davis (1965) centrarse en un aspecto que consideran crucial en este terreno: la atribución de la intencionalidad. El problema sería, pues, el siguiente: ¿cómo puede un observador externo captar las *intenciones* subyacentes a las conductas concretas y particulares de una persona? Es decir, lo que pretende este modelo es buscar una causalidad interna al comportamiento de la gente. Parten estos autores de la base de que las personas intentan con su conducta alcanzar consecuencias para ellas deseables. En consecuencia, operando como un procesador de información, el perceptor puede llegar a conocer las intenciones de un actor, cuando éste actúa libremente, a partir de las consecuencias o los efectos de su comportamiento. En este proceso el observador se guiará por el principio de la eliminación de las causas más improbables. Para ello establecen Jones y Davis tres principios necesarios para hacer una atribución interna:

a) Que el actor conozca los efectos de su acción: difícilmente se puede atribuir intencionalidad a alguien por los efectos de un determinado comportamiento si no conocía los efectos que tendría esa acción;

b) Que el actor posea la capacidad necesaria para realizar esa acción: es poco probable que un profesor haga una atribución interna en el caso de un examen brillantísimo si este examen fue realizado por un alumno que él considera como incapaz de hacerlo. De ahí que algunos profesores lleguen incluso a suspender un examen brillante realizado por un alumno que ellos consideran torpe y, en el colmo de la injusticia pero en coherencia con su impresión del alumno, rubrican el suspenso con un «por haber copiado». Evidentemente, en los dos casos anteriores interviene el *principio de eliminación*, de forma que rechazamos la intención como factor probable y lo atribuimos a otros factores que consideramos más probables, como es la ignorancia de las consecuencias en el primero y la suerte o el haber copiado, en el segundo.

c) Dados ya los dos anteriores principios como condiciones previas, el tercer principio funcionará como la principal condición que hará posible la

proponen que se consideren otras acciones posibles y se comparen sus efectos: los que no sean específicos de las diversas acciones no se retendrán y, en consecuencia, cuantos menos efectos comunes haya, más fácil será la atribución de intención. Por ejemplo, Juan es un alumno de COU que puede elegir entre estudiar psicología, medicina o arquitectura. Las tres carreras le gustan mucho. Además, las tres pueden ser cursadas en su ciudad de residencia. Pero mientras que si hace psicología o medicina él cree que le será difícil encontrar trabajo, en cambio si hace arquitectura tiene asegurado un puesto en la empresa de su padre. Finalmente Juan elige estudiar arquitectura: ¿a qué atribuiremos su elección? Pensemos que eligió estudiar arquitectura no porque le guste, ni porque existan estudios de arquitectura en su ciudad, puesto que ambos son efectos comunes a las tres carreras, sino porque tiene perfectamente asegurado un puesto de trabajo, que es el único efecto no común.

3) *El modelo de covariación de Kelley*: Kelley (1967) quiere sistematizar las ideas de Heider y generalizarlas a una gran variedad de fenómenos psicosociales, mostrando su utilidad en la mayoría de los campos que estudia la psicología social. Sin duda alguna ha sido Harold Kelley el que, basándose en las ideas de Heider y tomando la analogía del procedimiento científico, ha concebido el modelo más amplio para explicar el proceso de atribución. En efecto, este modelo se aplica tanto a las atribuciones que pueden hacerse sobre uno mismo (autoatribución) como las que tienen por objeto los demás (heteroatribución); además, no se limita a atribuciones de un tipo particular, sino que puede englobar asimismo otras que se refieren a unos aspectos tan diferentes como actitudes, disposiciones de personalidad, emociones, intenciones, etc. Kelley subraya el carácter *motivacional* del proceso de atribución. Como él mismo dice, «todo ocurre *como si* el individuo estuviera motivado a alcanzar el control cognitivo de la estructura causal del medio ambiente». Para él, un concepto fundamental en el proceso de atribución es el de *esquema causal*, que es «una concepción general que la persona tiene sobre cómo ciertas clases de causas interactúan para producir una clase específica de efectos» (Kelley, 1972, pág. 1). Estos esquemas causales, que se adquieren a través de la experiencia, reflejan las creencias básicas que el individuo que los posee tiene del mundo moderno.

Ahora bien, si para Jones y Davis el individuo es un procesador de información que busca los efectos no comunes a dos eventos, para Kelley se trata más bien de un científico social o de un lógico: el proceso de atribución es una especie de computación mental que trabaja con análisis de varianza. Y se apoya en una exigencia fundamental: requiere varias observaciones y su principio de funcionamiento es el de la covariación. Según este modelo, el observador se hace una pregunta clave: ¿covaría la acción con el actor? Si covaría, entonces atribuirá causalidad interna; si no covaría, atribuirá causalidad externa. Y para saber si existe tal covariación, el

observador se fijará en estos tres criterios: distinción, consenso y consistencia. Así, por ejemplo, al explicar por qué Isabel tiene problemas con las

Anastasio Ovejero Bernal

matemáticas, la mayoría de las personas utilizan de manera apropiada la información concerniente a la *consistencia* (¿Isabel suele tener casi siempre problemas con esta asignatura?), la *distintividad* (¿tiene problemas Isabel también con otros profesores o sólo con éste?) y el *consenso* (¿también las demás personas tienen problemas con este profesor?). Pues bien, haremos una atribución interna en el caso de que Isabel, y no sus compañeros, tenga problemas con este profesor, a la vez que ella tenga problemas también con otros profesores.

B) *Teorías atribucionales*: según Charles Antaki sólo existen estas dos teorías de la atribución:

1) *Teoría atribucional de la motivación de Weiner*: esta teoría surge al ser considerada la conveniencia de incluir una dimensión cognoscitiva en la explicación de la motivación de logro, dimensión que no es otra que la atribución causal del éxito o del fracaso. Lo que realmente pretende Weiner (1985) es construir una teoría que sea capaz de dar cuenta de las atribuciones causales que la gente hace de sus éxitos y de sus fracasos, para poder así predecir cuál será la motivación y el comportamiento futuros de la gente. Y para ello considera suficientes estas tres dimensiones: a) *El locus* o el lugar donde se encuentra la causa, que puede ser *interno* (por ejemplo, la habilidad o el esfuerzo) o *externo* (la suerte, la dificultad de la tarea, etc.); b) *La estabilidad*, que se refiere a la naturaleza temporal de una causa. En este sentido, la causalidad puede ser *estable* (por ejemplo, las capacidades o aptitudes) o *inestable* (el esfuerzo o la suerte); y c) *Control o controlabilidad*, que se refiere a la capacidad del individuo para influir o modificar la causa de un evento. Según esta dimensión, la causalidad podrá ser *controlable* (por ejemplo, el esfuerzo) o *incontrolable* (la suerte).

En consecuencia, cuando, por ejemplo, un alumno fracasa en un examen (o tiene éxito en ese examen), tenderá a buscar una causa a su fracaso (o a su éxito), y la causa a la que él atribuya su conducta influirá fuertemente en su motivación y en su rendimiento para próximos examen. Veamos un ejemplo: José suspende el examen de matemáticas y se dice a sí mismo: «He suspendido porque yo no valgo para las matemáticas.» Como vemos, ha hecho una atribución interna, estable e incontrolable. Justamente la peor que podía hacer, ya que le lleva a la indefensión aprendida, porque si a la semana siguiente vuelve a hacer otro examen de matemáticas y vuelve a suspender, y hace la misma atribución, entonces ¿para qué estudiar para el próximo examen, si sabe que volverá a suspender, porque él no sirve para eso? De ahí que una de las funciones de los psicólogos escolares consista en ayudar a los niños y niñas a hacer atribuciones apropiadas, que no son otras que las internas, inestables y controlables, como por ejemplo: «He suspendido porque no he estudiado lo suficiente.»

2) *Teoría de la indefensión aprendida de Seligman*: esta teoría, que ini-

cialmente fue formulada por Seligman (1975) y después modificada por Abramson, Seligman y Teasdale (1978) para hacerla aplicable a la conducta humana, puede ser considerada también, a mi modo de ver, una aplicación. Cómo interpretamos la conducta social... 47

de la teoría atribucional de la motivación de Weiner. «Indefensión aprendida» es el término que Seligman y sus colaboradores acuñaron para referirse a las consecuencias que tiene el haber aprendido que uno no puede controlar los acontecimientos. Dicho en otros términos, llamamos indefensión aprendida a la convicción de que no existe relación alguna entre nuestro esfuerzo para alcanzar una meta y el alcanzarla realmente. Seligman había encontrado que cuando a unas ratas se les daba unas tareas que ellas no podían realizar, aprendían a ser incapaces, de tal forma que cuando se les daba después otras tareas que sí eran capaces de realizar, ya ni siquiera lo intentaban. Este fenómeno fue comprobado después, repetidamente, en seres humanos. De ahí que sea frecuente encontrar a personas, incluso padres de familia, parados de larga duración, sentados todo el día en el bar. Probablemente buscaron trabajo durante unos meses, día tras día, sin ningún resultado. En seguida hicieron atribuciones causales inadecuadas («sin enchufe jamás encontraré trabajo...»), lo que les llevó a la indefensión aprendida. Una consecuencia grave de la teoría de la indefensión aprendida se refiere a la facilidad de generalización de la indefensión. Así, por ejemplo, un estudiante que no es capaz de aprobar las matemáticas debido a la total incompetencia de su profesor pero que atribuye su fracaso a causas internas («es que yo no valgo para las matemáticas»), es posible que aprenda la indefensión y, lo que es más grave, la generalice a otros ámbitos como puede ser la historia, el lenguaje, el inglés, etc., e incluso al ámbito extraescolar.

## Errores y sesgos atribucionales

Los modelos de atribución que hemos visto poseen, los tres, un serio problema: que no siempre funcionan así en la vida cotidiana. Más aún, que casi nunca se aplican a la vida cotidiana tal como nos los presentan sus autores. Son «modelos perfectos», que sólo tienen en cuenta los procesos cognitivos, aislados, «en frío», como si de una computadora se tratase, olvidando que los seres humanos somos mucho más que cognición. Las personas tenemos también sentimientos, motivaciones e intereses, y, dado que pertenecemos a grupos, nos gustan más las personas y las cosas de nuestro grupo que las personas y las cosas de otros grupos, sobre todo si compiten con el nuestro. Y ponemos nuestras cogniciones, y el procesamiento de la información que hacemos, al servicio de nuestros intereses y de los de nuestro grupo. De ahí que cuando buscamos causas a las conductas de los demás, y a la nuestra propia, cometemos frecuentes e importantes errores, que no son casuales sino que tienen una clara funcionalidad: defendernos a nosotros y a los nuestros, así como a nuestros intereses. Y es que la atribu-

ción no actúa en el vacío, sino que cumple unas funciones muy concretas, particularmente estas tres: ayudarnos a controlar nuestro entorno, defender nuestra autoestima y conseguir una eficaz autopresentación. Y para conseguir estos objetivos hacemos muchísimas trampas, que eso es lo que son los

Anastasio Ovejero Bernal

errores de atribución: trampas y engaños cognitivos que hacemos persiguiendo unos propósitos muy concretos. Es decir, nos desviamos respecto a una respuesta normativa correcta. Ahora bien, como dicen Fiske y Taylor, si el error es circunstancial u ocasional, hablamos de *error atribucional*, mientras que cuando el error es sistemático hablamos de *sesgo atribucional* (para una ampliación de los sesgos de atribución, véase Echevarría, 1991; Hewstone, 1992; Ross y Nisbett, 1991; Myers, 1995).

En todo caso, los dos sesgos o errores sistemáticos de atribución más frecuentes y más importantes son estos (Myers, 1995):

1) *Error fundamental de atribución*: que no sería un error sino un sesgo, dado que es un error sistemático en el que caemos todos con demasiada frecuencia. Según Lewin la conducta es función de la personalidad y del ambiente. Pues bien, el psicólogo norteamericano Ross (1977) llamó «error fundamental de atribución» a la tendencia que todos tenemos, de ahí lo de *fundamental*, a olvidar las variables situacionales y tener en cuenta sólo las personales a la hora de explicar la conducta de los demás. Un ejemplo lo aclarará perfectamente: Iván, alumno de 3.º de ESO hace dos exámenes de Lengua a principios de curso. Y los dos los suspende. ¿A qué atribuirá el profesor estos suspensos? Difícilmente nos equivocaremos si prevemos que, haciendo una atribución interna, dirá el profesor: «O bien Iván es muy torpe o un vago o las dos cosas a la vez.» ¿Nos parece razonable el discurso de este profesor? Sin duda no lo es, porque, si como suele suceder tantas veces a principios de curso, no tiene más información sobre Iván, sus suspensos pueden deberse igualmente a su falta de inteligencia, a su falta de esfuerzo, o a que no pudo estudiar por no tener aún el libro de texto o por un gravísimo problema familiar en casa esa semana. Y, sin embargo, los profesores, y todos nosotros, tendemos a hacer atribuciones internas de la conducta de los demás.

Un segundo ejemplo lo clarificará más aún si cabe. Con frecuencia colegas míos tanto de la Universidad de Oviedo como de otras Universidades me comentan que los estudiantes de hoy día son callados, pasivos, que no hacen preguntas en clase ni plantean problemas, etc. Y ciertamente mi propia experiencia me lo confirma. Pero lo que, a mi modo de ver, es caer en el error fundamental de atribución es explicar tal conducta acudiendo a características personales de los propios estudiantes (son pasivos, incluso «pasotas», no son como los de antes, etc.). Y es que también mi experiencia me dice que si a los *mismos* alumnos les explico los *mismos* temas, de la *misma* manera, pero en grupos pequeños, por ejemplo de seis estudiantes, alrededor de una mesa, entonces *todos* los estudiantes intervienen,

todos preguntan, todos problematizan cosas. Y es que más que a razones intraindividuales, el que los estudiantes no pregunten se debe más bien a factores ambientales, sobre todo de dos tipos: grupales (suelen estar en clase en grupos grandes, y se sabe que cuanto mayor es el grupo menor es la participación de sus miembros) y de ambiente físico (la propia distribución de cómo interpretamos la conducta social:... 49

ción de los pupitres, en filas, perjudica seriamente la participación, véase Ovejero, 1988a).

Ahora bien, ¿por qué cometemos el error fundamental de atribución? ¿Por qué tendemos a subestimar los determinantes situacionales de la conducta de los demás pero no los de la propia conducta? Al parecer (Jones, 1976; Jones y Nisbett, 1978) tenemos una perspectiva diferente cuando observamos que cuando actuamos. En concreto, cuando actuamos, el *ambiente* domina nuestra atención, mientras que cuando observamos cómo actúa otra persona, esa *persona* es la que ocupa el centro de nuestra atención. Además, estamos en una cultura muy individualista e internalista. De hecho, en culturas menos individualistas la gente percibe con menos frecuencia a los demás en términos disposicionales (Zebrowitz-McArthur, 1988). Así, si se pide a estudiantes estadounidenses que se pregunten: «¿Quién soy yo?», responden: «soy sincero, confiado», etc., mientras que los japoneses tienden a responder: «Soy un estudiante de Keio» (Cousins, 1989).

2) *Sesgo de autoservicio*: si para explicar la conducta de los demás solemos utilizar el error fundamental de atribución, para explicar la nuestra solemos utilizar el sesgo de autoservicio. Desde hace tiempo los psicólogos vienen confirmando que nuestras ideas respecto a nosotros mismos afectan de una forma importante a la manera en que procesamos la información social, influyendo en cómo organizamos nuestros pensamientos y acciones, así como en la manera en que percibimos, recordamos y evaluamos tanto a las demás personas como a nosotros mismos. Un claro ejemplo de ello lo constituye el *efecto de autorreferencia* que, como dice Myers, es la tendencia a procesar con eficiencia y recordar con precisión información relacionada con uno mismo: cuando la información es relevante para nuestro autoconcepto, la procesamos más rápidamente y la recordamos mejor (Higgins y Bargh, 1987). Así, si se nos pide que nos comparemos con un personaje de una historia corta, recordaremos mejor ese personaje. Por otra parte, al procesar información relevante para nosotros mismos tendemos a utilizar un importantísimo sesgo, el *sesgo de autoservicio*, que, en palabras de Myers, es la tendencia a percibirnos a nosotros mismos de manera favorable, para lo que haremos atribuciones internas de nuestros éxitos y externas de nuestros fracasos (Whitley y Frieze, 1985). Y este sesgo es aplicable a prácticamente todos los ámbitos. Así los divorciados/as suelen culpar a su pareja por la ruptura y se ven a sí mismos/as como las víctimas (Gray y Silver, 1990). Igualmente en deporte, cuando gano se debe a mis méritos, mientras que cuando pierdo es culpa de la mala suerte o del árbitro (Grove y cols., 1991).

Este sesgo se refleja incluso en el lenguaje que utilizamos cotidianamente. Así, los alumnos suelen decir: «He aprobado», «me han suspendido». Y los profesores: «Juan aprobó porque yo soy buen profesor; Pedro suspendió porque él es mal estudiante.» Es más, incluso concedemos una mayor importancia a aquellas habilidades en que nosotros destacamos y una menor a aquellas en las que no destacamos. Si alguien es brillante en

Anastasio Ovejero Bernal

psicología matemática dará una gran importancia a la matemática para la formación del psicólogo, mientras que si suspende en psicobiología tenderá a dar poca importancia a la biología para la formación de los psicólogos. Cuanto más favorablemente nos percibimos a nosotros mismos en alguna variable (por ejemplo, inteligencia o sinceridad) más utilizaremos esa variable a la hora de juzgar a los demás (Lewicki, 1983). Si una prueba de cualquier clase, incluso un horóscopo, nos favorece, entonces la creemos más y la evaluaremos más positivamente (Glick y cols., 1989). Así, si salgo airoso en un test de inteligencia tenderé a creer que los test de inteligencia son pruebas más fiables y más válidas que si salgo mal parado en esa prueba. Otra consecuencia de este sesgo es que solemos caer en lo que Weinstein llama *optimismo ilusorio acerca de los acontecimientos futuros de la vida*. Por ejemplo, los sujetos de Weinstein se percibían a sí mismos con mayor probabilidad que sus compañeros de obtener un buen trabajo, tener un buen salario y poseer una casa, y con muchas menos probabilidades de experimentar acontecimientos negativos, como tener algún problema con el alcoholismo, ser despedido de su trabajo, etc. En la misma línea, encontré Abrams (1991) que la mayoría de los adolescentes estudiados afirmaban tener mucha menos probabilidad que sus compañeros de ser infectados por el virus del SIDA. Y lo grave es que este optimismo ilusorio aumenta nuestra vulnerabilidad, ya que nos lleva a no tomar las precauciones necesarias. Así, las estudiantes universitarias sexualmente activas, que no utilizan anticonceptivos de manera habitual, se perciben a sí mismas, en comparación con otras mujeres de la misma universidad, como mucho menos vulnerables al embarazo no deseado (Burger y Burns, 1988).

En la misma dirección se coloca el *falso consenso*, que consiste en la tendencia a sobrestimar la medida en que las propias expectativas, juicios y opiniones son compartidas por otras personas. Solemos encontrar apoyo (ilusorio) para nuestras opiniones y para nuestras conductas sobreestimando el grado o el número en que los demás están de acuerdo con nosotros (Mullen y Goethals, 1990). Es más, cuando fracasamos en algún objetivo, pensamos que muchos otros están en nuestra misma situación. Pero cuando tenemos éxito es más frecuente el efecto opuesto: *el sesgo de falsa particularidad* (Goethals y cols., 1991), que, en palabras de Myers, es la tendencia a subestimar el carácter común de las habilidades y las conductas deseables o exitosas de uno mismo. Si hago algo mal en seguida pienso que todo el mundo lo hace; si, en cambio, hago algo bien, creo ser el único que lo hago. Con ello, obviamente, mi autoestima subirá. En definitiva, la gente tiende a ver sus defectos como normales y, en cambio, sus virtudes como raras.



Por otra parte, llamamos *estilo atribucional* a una forma habitual de responder a cuestiones sobre causalidad. Si se me permite la expresión, diré, para entendernos, que si un sesgo era un error sistemático, un estilo atribucional sería un sesgo sistemático. Pues bien, a la utilización sistemática del sesgo de autoservicio se le llama *estilo atribucional egótico*. Aunque, como ya hemos dicho, este estilo atribucional está muy generalizado, sin embargo, no se da en todos los individuos. Por el contrario, existen perso-ómo interpretamos la conducta social:... 51

nas, generalmente con baja autoestima y/o que pertenecen a minorías sociales, que no sólo no son atribucionalmente egóticas, sino que tienden a atribuir sus éxitos a factores externos y sus fracasos a factores internos (véase Ovejero, 1986). A esto se le llama *estilo atribucional insidioso*.

Ahora bien, ¿por qué está tan extendido el sesgo de autoservicio? Existen básicamente tres explicaciones (Myers, 1995), que como ocurre otras veces, son más complementarias que excluyentes:

a) *Autopresentación*: intentamos presentar una imagen positiva de nosotros mismos, manejando las impresiones que creamos en los demás. Y una forma de conseguirlo es a través de la autopresentación, que es «el acto de expresarse y comportarse de manera intencionalmente diseñada para crear una impresión favorable o una impresión que corresponda con los ideales de uno mismo» (Myers, 1995, pág. 97). Pero el asunto es delicado y complejo, pues si la gente desea ser vista como capaz, también quiere ser vista como modesta y honesta (Calston y Shovar, 1983). La modestia produce una buena impresión mientras que la jactancia no solicitada produce una impresión negativa (Holtgraves y Srull, 1989). Por tanto, las personas exhiben a menudo menos autoestima de la que sienten en privado (Miller y Schlenker, 1985). Cuando explican un éxito importante, tienen el doble de probabilidad de reconocer la ayuda de otros *si su explicación es pública* (Baumeister e Ilko, 1991). Pero cuando es obvio que lo hemos hecho bien, las negaciones («lo hice bien, pero no tiene importancia») pueden ser vistas como una humildad falsa y fingida. Y es que también la autoincapacitación puede crear una mala impresión (Smith y Strube, 1991). Es decir, que para causar una buena impresión en los demás se requiere tener una cierta dosis de *habilidad social*.

b) *Una consecuencia de la forma en que procesamos la información*: el sesgo de autoservicio puede deberse a que recordamos mejor lo que hemos hecho de forma activa y a que recordamos menos lo que simplemente hemos visto hacer a otros.

c) *Un intento de proteger nuestra autoestima*: otra explicación plausible es que estamos motivados a proteger e incluso mejorar nuestra autoestima (Tice, 1991). No somos simples máquinas frías de procesamiento de la información. De hecho, existen muchos estudios que confirman que nuestra maquinaria cognitiva es puesta en funcionamiento por un «motor motivacional» (Kunda, 1990), que persigue confirmar nuestras autoconcepciones (Swann, 1990) y mejorar nuestra autoimagen. Pero tampoco olvidemos que con frecuencia el sesgo de autoservicio es un mecanismo para com-

pensar y ocultar una autoimagen baja o algunos complejos de inferioridad. De hecho, existen estudios en los que las personas cuya autoestima es temporalmente menoscabada (al decirles, por ejemplo, que tuvieron una puntuación realmente desastrosa en un test de inteligencia), tienen mayores probabilidades de menospreciar a los demás. Y aquellos cuyo «yo» ha sido herido recientemente son también más propensos a hacer atribuciones de autoservicio del éxito o del fracaso que aquellos cuyo «yo» ha tenido un éxito recientemente (McCarrey y cols., 1982).<sup>52</sup> Anastasio Ovejero Bernal

En todo caso, el sesgo de autoservicio puede ser tanto adaptativo como desadaptativo. Es adaptativo, pues sin este sesgo y sus excusas acompañantes, las personas con autoestima baja serían más vulnerables a la ansiedad y a la depresión (Snyder y Higgins, 1988). Y es que creer en nuestra superioridad también puede motivarnos a lograr y sostener un sentido de la esperanza en tiempos difíciles. Pero otras veces es desadaptativo. Con frecuencia, las personas que culpan a los demás de sus dificultades sociales son más infelices que las que pueden reconocer sus errores. Además, si en un grupo la mayoría de sus miembros se creen superiores a los demás, por fuerza ello creará problemas al grupo.

Por otra parte, entre las críticas recibidas por los estudios sobre los sesgos de atribución está el que con frecuencia los toman como algo universal, inherente a la cognición humana, cuando son, más bien, productos sociales, culturales e históricos. Por consiguiente, los psicólogos sociales cognitivos deberían preocuparse más por estudiar la validez transcultural de sus afirmaciones realizando estudios comparados con los que poder confirmar o refutar la universalidad e invariabilidad de los procesos cognitivos descritos (véase Collier y cols., 1996).

## Conclusión

Una atribución no es más que una creencia que alguien puede tener acerca de la causa de un suceso. De ahí que debemos preguntarnos ante todo *por qué* las personas mantienen tales creencias, es decir, qué *funciones cumplen*. Entendiendo estas funciones estaremos en mejores condiciones de entender también por qué se producen ciertos sesgos.

Por otra parte, un mismo hecho o un mismo fenómeno tendrá muy diferentes repercusiones sobre la conducta y a veces hasta sobre la vida de las personas según a qué causas atribuyan estas personas ese hecho o fenómeno. Pongamos el caso de un licenciado en psicología que lleva buscando trabajo como psicólogo los tres años que hace que terminó la carrera. Y aún no lo ha encontrado. ¿Cómo le afectará este hecho? ¿Cómo influirá en su motivación y hasta en su vida? La respuesta que debemos dar en este capítulo es que, al menos en parte, dependerá de las causas que elija para explicar ese hecho. Por ejemplo, puede decir: «No encuentro trabajo porque se trata de una tarea imposible, ya que hoy día sólo te dan trabajo si tienes enchufe, y yo no lo tengo». En estas circunstancias, probablemente

este individuo se desmotivará, caerá en la indefensión aprendida y en adelante ni siquiera intente buscar trabajo. En cambio, supongamos que hubiera dicho lo siguiente: «Para encontrar trabajo hoy día es fundamental tener unas adecuadas relaciones sociales. Yo no lo encuentro porque no tengo tales relaciones». Esto ya es más positivo, pues mientras encontrar un buen enchufe es algo casi imposible para muchos, mejorar sus propias relaciones sociales es ya más fácil. No es raro que en este segundo caso, nuestro sujeto, en lugar de caer en la indefensión aprendida, intente mejorar sus relaciones sociales... 53

relaciones sociales (apuntándose en un club deportivo, inscribiéndose en un grupo de montaña, implicándose más en la asociación de su barrio o en las actividades del colegio profesional, etc).

Ahora bien, para que los estudios en psicología social sobre cognición social sean realmente fructíferos deberían ver los procesos cognitivos como un producto de la interacción simbólica, incorporando también las dimensiones afectiva y motivacional, así como prestando más atención a la génesis sociocultural de las estructuras cognitivas (Sangrador, 1991), y sustituir una visión mecanicista por una visión más histórica y menos individualista de los mismos, como ya hicieron Vigotsky, Luria o Leontiev. Así, por ejemplo, debemos recordar un estudio dirigido por Luria durante los años 1931-1932 en una región de Uzbekistán, en donde se analizaron los cambios colectivos en los sistemas cognitivos de sus habitantes como consecuencia de los cambios económicos, políticos, religiosos y culturales acaecidos tras la introducción de las reformas sociales propiciadas por la revolución bolchevique. Como conclusión de dicho estudio, señalaba el propio Luria (1987, pág. 186):

Estos datos han mostrado convincentemente que la estructura de la actividad cognitiva no es la misma en diversas etapas del desarrollo histórico y que las formas primordiales de los procesos cognitivos —la percepción y la generalización, la deducción y razonamiento, la imaginación y análisis de su vida interior— tienen un carácter histórico y se modifican al modificarse las condiciones sociales de vida y al asimilar el individuo nuevos conocimientos.

En todo caso, y como conclusión, estoy de acuerdo con Rodríguez Pérez, cuando escribe que (1992, pág. 77), «realmente, para aquellos que nos sentimos fascinados por la psicología social produce un rubor inexplicable que nuestras teorías desprecien la cultura y la historia social de la comunidad donde se integra, perciban el conflicto como perverso e indeseable y en cambio deifiquen el razonamiento matemático y lógico».

*This page intentionally left blank*

### Capítulo III

## Las relaciones humanas como intercambio

### Introducción

Hay una serie de teóricos en psicología social, de raíz eminentemente conductista, que ven las relaciones humanas como un mero proceso de intercambio, proceso en el que cada uno invierte algo y hace unos costos con la intención de obtener un beneficio. Cuando su «inversión» no resulta «rentable» abandonará la relación interpersonal. Como vemos, pues, «en la noción de intercambio se combinan el principio económico de la conducta como función del propio interés, la lógica hedonista de la persecución del placer y la axiología pragmatista de la utilidad» (Blanch, 1983, pág. 34). Ahora bien, estas teorías no son realmente sociales, sino meramente individuales, ya que, como sostiene Rodríguez Pérez (1993, pág. 74):

los miembros con los que se elaboran las normas no son las redes sociales, sino las decisiones de los individuos en el proceso de intercambio, una idea propia del individualismo metodológico que impregna las teorías del intercambio. Llevar esto a sus últimas consecuencias significa ignorar la noción de cultura o aceptar como único valor cultural el *espíritu comercial*, cuya máxima es que sólo a través de los demás podemos sacar el máximo rendimiento a nuestros méritos.

Estas teorías se basan, pues, en un concepto históricamente descontextualizado de hombre. Se trata, por tanto, añade Rodríguez Pérez, de plantear un tipo de ser humano históricamente descontextualizado. Entre las numerosas teorías del intercambio existentes, destacaremos las que aparecen a continuación.

## Teoría del hombre económico de Homans

A pesar de ser sociólogo, Homans (1961) encontró precisamente en la psicología de Skinner un conjunto de principios explicativos compatibles con sus propias ideas sobre el comportamiento humano. Y ello porque, para él, «los principios explicativos básicos de la antropología y de la sociología y, por tanto, de la historia... (son) psicológicos». El interés de Homans reside en el *comportamiento social elemental*: el contacto cara a cara entre individuos, donde tanto la recompensa como el castigo que cada uno recibe del comportamiento de los otros es relativamente directo e inmediato. El medio más conveniente, según él, para estudiar ese comportamiento es el grupo pequeño.

La teoría de Homans consta de cinco proposiciones (Morales, 1981): 1) *Similitud estimular*: a mayor similitud de una situación-estímulo con otra pasada en la que una conducta fue recompensada, habrá mayor probabilidad de que esa conducta sea emitida; 2) *Frecuencia*: cuanto mayor sea la frecuencia con que ha sido recompensada una conducta, mayor será la frecuencia con que se emita; 3) *Valor*: cuanto más valiosa sea la recompensa obtenida por una determinada conducta, mayor será la frecuencia con que se emita; 4) *Saciedad*: a medida que aumenta la frecuencia con que se recibe una cierta recompensa, más disminuye su valor; y 5) *Justicia*: cuanto más le falte a una persona para obtener las recompensas esperadas, mayor será la probabilidad de que emita la conducta emocional de ira.

Homans pretende explicar tanto las relaciones interpersonales como la interacción grupal con un andamiaje teórico y conceptual cuyos conceptos centrales son: *Recompensa*, *Costo* y *Beneficio* que no es sino el resultado total de recompensas menos costos. En definitiva, la conducta social de todo individuo en el seno de un grupo sería función de los refuerzos contingentes a esa conducta social.

A pesar de lo positiva que es la valoración que de esta teoría hacen Deutsch y Krauss (1970, pág. 113), estoy de acuerdo con la apreciación fuertemente crítica que hace Álvaro (1995, págs. 43-44) cuando escribe:

el reduccionismo psicológico, tanto teórico como metodológico, es consustancial a la teoría de Homans, pues su objetivo es explicar el comportamiento individual y social a partir de principios psicológicos. A este reduccionismo habría que añadir como característica fundamental su intención de establecer «leyes» generales del comportamiento humano. El conjunto de proposiciones establecido por Homans para explicar el comportamiento social se refiere al individuo, independientemente de su contexto normativo o cultural.

Las relaciones humanas como intercambio

57

## Teoría del cambio de Thibaut y Kelley

Thibaut y Kelley (1959) presentaron una teoría de las relaciones intergrupales y el funcionamiento grupal, basándose en el supuesto de que toda conducta social necesita para su mantenimiento que sea reforzada, es decir, recompensada. Si una conducta social no es reforzada dejará de realizarse. De esta forma, toda interacción puede ser explicada en función de una relación de intercambio en la que dos o más individuos interactúan para conseguir metas que les son mutuamente beneficiosas. Si bien esta teoría tiene un marcado carácter individualista, pues asume que entendiendo las relaciones de intercambio que se dan en la diada es posible explicar las relaciones de los grupos sociales, su mérito consiste, tal y como escriben Deutsch y Krauss, en el hecho de que las recompensas y los costos no se experimentan como absolutos: la importancia psicológica de una recompensa varía según las experiencias pasadas de la persona y las oportunidades presentes. Al ampliar de esta manera el concepto de resultado, Thibaut y Kelley establecieron un puente entre los conceptos de los teóricos de la Gestalt y los psicólogos del refuerzo. Tradicionalmente los gestaltistas pusieron de relieve que las recompensas se perciben en relación con un contexto, pero dejaron de lado el estudio de las consecuencias de la recompensa sobre el comportamiento; los psicólogos del refuerzo, en cambio, acentuaron las consecuencias de la recompensa pero no las condiciones que determinan el modo en que se la percibe. Por tanto, Thibaut y Kelley nos presentan «un modelo racional de ser humano en el que su conducta está orientada y regida por la conservación y maximización de sus intereses» (Rodríguez Pérez, 1993, pág. 73), articulando, como dice Blanch, el supuesto psicológico hedonista con la toma en consideración gestaltista de los factores perceptivo-cognitivos de la situación y la insistencia neconductista en el poder del refuerzo como variables de la interacción humana, tanto en lo referente a la relación interpersonal como a los procesos grupales. Los autores focalizan, sin embargo, su análisis en la mínima expresión de lo microsocioal: la interacción diádica. Desde su perspectiva todo interactor se comporta como un comerciante tratando de adoptar en cada situación la alternativa estratégica que le ha de proporcionar los mayores beneficios. En consecuencia, las interacciones sociales se explican en términos de los resultados obtenidos por los participantes en dichas relaciones, resultados que dependen de las recompensas y los costos.

Pero incluyen Thibaut y Kelley también otros conceptos poco conductistas. Así, la positividad o negatividad de un resultado está determinada por la comparación con el punto neutro de la escala de satisfactoriedad de los resultados. La interacción será agradable si se encuentra por encima de ese punto neutro y desagradable si se encuentra por debajo. Ese punto neutro se llama *nivel de comparación* («comparison level» = CL). Pero a veces nos enfrentamos a situaciones cuyos resultados, evaluados en función del CL, son insatisfactorios y sin embargo, mantenemos la situación. Thi-

58  
Anastasio Ovejero Bernal

baut y Kelley explican esta situación mediante la noción de nivel de *com-*

*paración para las alternativas* («comparison level for alternatives» = CLalt). Y es que muchas veces se le presenta al individuo una situación alternativa que provocaría resultados aún peores que los que experimenta en la situación en que se encuentra.

Los autores de esta teoría consideran, además, el papel desempeñado por las diferencias individuales en el establecimiento del CL. No toman en cuenta los rasgos específicos de la personalidad, ni consideran tampoco la posibilidad de la existencia de situaciones patológicas (por ejemplo, el masoquista buscará situaciones insatisfactorias), pero destacan el papel desempeñado por la percepción que tienen las personas acerca de su propio poder de control sobre los resultados que experimentan. Las personas optimistas respecto a sí mismas tendrán CLs más elevados que las personas pesimistas. Quienes tienden a idealizar las situaciones poseen un elevado CL, y es muy probable que consideren insatisfactorios la mayoría de los resultados de sus interacciones. Se trata, pues, de una teoría ampliada de la del hombre económico. Y al igual que para Homans, también para Thibaut y Kelley es improbable que un comportamiento social se repita y que una relación interpersonal se mantenga a menos que sus recompensas excedan sus costos. Pero el valor que una persona otorga a un resultado no estará determinado, según Thibaut y Kelley, por su magnitud absoluta, sino más bien por comparación con otras situaciones posibles. «El mérito de la posición de Thibaut y Kelley no se basa tanto en los conceptos propuestos, como en su acentuación de la influencia que ejerce la interdependencia de los participantes sobre la interacción social. El énfasis puesto en los dos estándares de comparación por los cuales se evalúan los resultados, destaca el hecho de que las recompensas y los costos no se experimentan como absolutos: la importancia psicológica de una recompensa varía según las experiencias pasadas de la persona y las oportunidades presentes» (Deutsch y Krauss, 1970, pág. 120).

En suma, aunque esta teoría contiene muchos análisis esclarecedores acerca de los procesos y determinantes de la interacción social, la posición teórica de sus autores presenta muchos de los mismos problemas que se encuentran en la formulación de Homans y que se concretan en que:

además de la falta de especificidad conceptual de nociones como «valor», «recompensa», «beneficio», «nivel de comparación para las alternativas»..., lo que en parte explica su olvido de la génesis social e histórica de estos conceptos, las teorías del intercambio aquí expuestas no se apartan de dos de los pilares sobre los que se ha construido el paradigma dominante en psicología social, como son el reduccionismo psicológico y el establecimiento de principios universales del comportamiento humano. Asimismo, aunque los diferentes enfoques que de la teoría se han expuesto presuponen la existencia de procesos simbólicos en toda relación de intercambio, no se detienen en su análisis (Morales, 1981b). Este hecho dificulta una comprensión global de los fenómenos que pretende explicar. Se trata, en definitiva, de una psicología social ahistórica y etno-



céntrica. Estas críticas no anulan el carácter explicativo de la teoría ni su fecundidad a la hora de guiar la investigación de temas como la terapia conyugal, la distribución de poder dentro de la familia o la comunicación informal (véase Morales, 1981b) (Álvaro, 1995, págs. 46-47).

### Teoría de los recursos de Foa y Foa

A través de varios trabajos, Foa y Foa (1980) tratan de subsanar una importante carencia de la teoría del intercambio: una clasificación de las recompensas que se ponen en juego en la interacción. Así, aceptando el dato evidente de que las personas son interdependientes en la satisfacción de la mayor parte de sus necesidades, Foa y Foa reconocen que psicólogos y sociólogos estudian intercambios en donde están implicados recursos mucho más «sutiles» (afecto, respeto, atracción, etc.) que los considerados por los economistas (trabajo, dinero, etc.). Por otra parte, se trata de unos recursos en que, a diferencia de los económicos, pueden ser dados o entregados a otros sin perder por ello la «cantidad» poseída (por ejemplo, el amor): al darlos no disminuyen, lo que por fuerza le concede una dimensión diferente al intercambio.

En concreto, para estos autores existen seis clases de recursos: amor, estatus, información, dinero, bienes y servicios, enmarcados en dos coordenadas, cuyas dos dimensiones serían: la primera, dimensión concreción *versus* simbolismo (bienes y servicios son concretos, estatus e información simbólicos, mientras que amor y dinero ocupan una posición intermedia: así, regalar un objeto es una conducta concreta, mientras que sonreír es simbólica), y la segunda, particularismo *versus* universalismo (el dinero y los bienes son particulares mientras que el estatus y sobre todo el amor son universales, estando la información y los servicios en el punto neutro de esta dimensión), de tal forma que los intercambios dependerían en gran medida de la mayor o menor proximidad entre sí de estos recursos en ambas dimensiones. Basándose en esto, Foa y Foa (1980) proponen una serie de reglas de intercambio entre las que se encuentran las siguientes: cuantos más recursos posea una persona tanto más probable será que los dé a otros, y viceversa; cuanto más próximos se encuentren dos recursos, en las dos dimensiones de que hemos hablado, más fácil será su mutuo intercambio; cuanto más próximo al amor esté un recurso, más restringido será el campo de recursos con los que es probable que sea intercambiado; la transmisión simultánea de amor y otro recurso aumenta el valor de este otro recurso, o facilita su transmisión; y la probabilidad de intercambio de amor es superior en los grupos pequeños, mientras que el dinero lo es en las grandes. Por tanto, las ciudades grandes favorecen el intercambio de dinero y, en general, los intercambios universalistas.

## Teoría de la obligación de Greenberg

Aunque conductual, también es ésta, como la de la teoría de la equidad, que veremos a continuación, una teoría de la consistencia cognitiva. En efecto, la teoría de la obligación de Greenberg (1980) parte del supuesto de la existencia de una norma de «reciprocidad» según la cual hay que ayudar a quienes nos han ayudado, de tal forma que la recepción de un favor, un regalo o un beneficio crea en el sujeto un estado de obligación de devolver ese favor, real o beneficio. Ese estado psicológico posee, además, un carácter motivacional que empujará al individuo a reducir la tensión generada. Ahora bien, la magnitud de esta obligación depende de la percepción por parte del receptor de: 1) Los motivos del donante (habrá más obligación si se percibe que el donante está más interesado en el bienestar del receptor que en el suyo propio); 2) La magnitud de los costos y recompensas acarreadas al receptor y donante como resultado del intercambio; 3) El lugar de causalidad de la acción del donante (la obligación será mayor cuando el receptor perciba que el origen de la acción del donante reside en él mismo que si percibe que la acción se debe a circunstancias «ambientales» (por ejemplo, si el favor entra dentro de las obligaciones profesionales del donante); y 4) Por último, otros factores determinantes como la presencia por parte de otros del favor recibido.

Por otra parte, existen principalmente dos formas de reducir la tensión creada: *a)* Mediante la devolución del beneficio; y *b)* Reestructurando cognitivamente la situación (por ejemplo, pensando que el favor no fue tan grande, o que lo hizo por otros motivos, etc.).

## Teoría de la equidad de Adams

También Adams combina elementos de las teorías del refuerzo con elementos de las teorías de la consistencia cognitiva, como ya hemos dicho, y partiendo de esta combinación «trata de explicar la tensión psicológica provocada por la experiencia de la desproporción entre el esfuerzo realizado y el fruto obtenido de un proceso interactivo y que se manifiesta en forma de sentimiento de injusticia» (Blanch, 1983, pág. 38). Según Adams (1965, pág. 280), una persona experimentará un sentimiento de inequidad o injusticia cuando «perciba que la relación entre sus resultados y sus inversiones, y la relación entre los resultados y las inversiones de otros son desiguales». Por consiguiente, y de acuerdo con esta definición de injusticia, es posible que existan sentimientos de injusticia no solamente cuando la persona recibe menos de lo que cree que merece, sino también cuando recibe más de lo que cree que merece. La consecuencia de este sentimiento es una sensación de incomodidad e insatisfacción emocional que se puede expresar como irritación, culpa u otro sentimiento de este tipo. Para Adams, la percepción de la injusticia provoca tensión y ésta es proporcio-

Las relaciones humanas como intercambio 61

nal a la magnitud de la injusticia percibida. La persona tiende a reducir o eliminar por completo dicha tensión, y la motivación para que esto suceda será una función de la magnitud de la tensión creada. Si la teoría de la obligación es bastante similar a la de la disonancia cognoscitiva de Festinger, que veremos en el capítulo 13, más similar aún a ella es, como reconoce el propio Adams, la teoría de la equidad.

Por otra parte, resulta muy interesante la aplicación de esta teoría a relaciones muy diversas como relaciones padres-hijos, relaciones de pareja, etcétera (Walster y cols., 1978), destacando probablemente su aplicación a un asunto tan actual como las disensiones de pareja y el divorcio, que se producen, entre otras razones, porque las mujeres van dejando de aceptar la desigual situación de intercambio que se produce, en perjuicio de ellas, en una pareja de corte tradicional, en la que la inversión que hacen las mujeres es muy superior a la que hacen los hombres.

Tampoco esta teoría se ha visto libre de críticas. Así, Tajfel le critica sobre todo dos cosas: *a)* Tener una visión ingenua y simplista de la realidad social; y *b)* Ser muy individualista, al hacer recaer sobre el individuo las contradicciones básicas de la sociedad.

## Conclusión

En definitiva, aunque algunos autores, como Morales (1981b), elogian a estas teorías, sin embargo son muchos los que se muestran abiertamente críticos, siendo éstas las críticas más frecuentes: 1) Su relativa incapacidad para hacer predicciones exactas; 2) Ser altamente dificultoso e incluso imposible operativizar sus conceptos y variables; 3) Ser reduccionistas a la hora de explicar la conducta social, ya que, como dice Rodríguez Pérez (1993, pág. 77), reducen todo el proceso social a un simple proceso intrapersonal; y 4) No atender a los aspectos simbólicos del comportamiento humano (Álvaro, 1995).

Finalmente, me gustaría hacerme eco de las reflexiones de Torregrosa (1981) quien, centrándose en las premisas metateóricas que subyacen al paradigma del intercambio, desvela el «modelo de hombre» sobre el que se apoya, que no es otro que el del «economicismo individualista» que arraiga en el substrato ideológico del capitalismo, así como su «naturalismo ahistorizante», consecuencia del estilo skinneriano de analizar la conducta social de los organismos. Sin embargo, como acertadamente señala el propio profesor Torregrosa:

en una sociedad en que casi todo puede estar sometido al valor de cambio es de esperar, casi tautológicamente, que las teorías del intercambio reflejen o, incluso, modelen la lógica de los procesos sociales. Ahora bien, de ahí a pretender que estamos ante un modelo de hombre y sociedad que se corresponden con una supuesta naturaleza inmutable y ahistórica, y que, por tanto, es universal e intemporalmente válido, es sumamente arriesgado, y creo que, hoy por hoy, insostenible.

*This page intentionally left blank*

## Capítulo IV

# Procesos de comunicación interpersonal

### Introducción

Desde hace muchos años se viene encontrando en psicología que el aislamiento y la falta de comunicación llevan a una serie de problemas físicos, psicológicos y de conducta como la depresión, el alcoholismo, la drogodependencia o la delincuencia (Peplau y Perlman, 1982), así como que la falta de comunicación entre los esposos lleva a mayores tasas de divorcio, entre padres e hijos a problemas de fracaso escolar en estos últimos, o entre compañeros de trabajo a un menor rendimiento laboral y a un mayor absentismo, etc. Igualmente son bien conocidos los problemas que para la salud física tiene una deficiente comunicación entre el personal sanitario y los pacientes (véase Ovejero, 1990b). De ahí la importancia de conocer cómo mejorar la comunicación interpersonal. Pero incluso la comunicación puede ser en sí misma una forma eficaz de reducción del sufrimiento psicológico, como es el caso de quienes tienen cáncer o han enviudado hace poco (Lehman y cols., 1986). Es más, el envejecimiento y hasta la propia muerte se ven acelerados por la falta de oportunidades para la comunicación (Blazer, 1982). Y cuando hablamos de comunicación, evidentemente nos referimos tanto a la verbal como a la no verbal, generalmente más importante psicológicamente la primera, pero en ciertas situaciones más aún la segunda.

En definitiva, como dice Pastor Ramos (1994, pág. 313), y dado que la comunicación interpersonal constituye la forma más inmediata, frecuente e integral de actuación intersíquica, debe ocupar un puesto inexcusable dentro del repertorio de temas tratados por la psicología social. Y sin embargo, no es precisamente de los temas más estudiados en nuestra disciplina, hasta tal punto de que en nuestro país son muchas las Facultades de

Psicología en las que, como mucho, esta temática conforma una asignatura optativa, con lo que numerosos alumnos terminan su carrera sin tener nociones de comunicación, lo que va en detrimento de la formación básica del alumno para ejercer en el campo de la clínica, la intervención psicosocial, la educación o las organizaciones, por poner sólo algunos ejemplos.

Tal deficiencia de base se habrá de notar con posterioridad, por ejemplo cuando el nuevo profesional se preocupe por cómo obtener información más precisa de los aspectos no verbales en su relación con el paciente; al tratar de mediar en los conflictos que se generan en el seno de las organizaciones; o cuando el psicólogo de la comunidad y de los servicios sociales advierta que muchos de sus recursos son relacionales (comunicacionales), y no dispone de una guía que le oriente cómo administrarlos o, ni tan siquiera, cómo identificarlos (Musitu, 1993, pág. 3).

En todo caso, afortunadamente cada vez se está estudiando más este tema desde un enfoque psicosocial, como se constata en la aparición en 1982 de una publicación periódica *Journal of Language and Social Psychology*, que trata justamente de unir psicología social y lenguaje, así como la aparición de un cada vez mayor número de libros que defienden la necesidad de esta orientación (Giles y Robinson, 1990; etc.), incluido el tema de los problemas y errores en la comunicación (Mortensen, 1997). Después de todo, gran parte de la conducta individual tiene lugar en un contexto social, se manifiesta lingüísticamente y está mediada por procesos cognitivos y comunicativos.

## Definición y teorías de la comunicación

Como sostienen Musitu y Herrero (1993, pág. 12), la trascendencia y relevancia social del estudio de la comunicación es innegable si convenimos en que cualquier tipo de interacción humana, así como cualquier tipo de organización social, implica la comunicación en cualquiera de sus diversas manifestaciones. La comunicación es un fenómeno muy amplio y por ello es también objeto de numerosas disciplinas que se ocupan de algunos de sus diversos componentes: la sociología, la lingüística, la antropología, la psicología, etc. «Ante tal variedad de enfoques, la psicología social necesita acotar con la mayor precisión posible el ámbito estricto de su discurso y el área concreta que compete a sus procedimientos de investigación. Pero como, incluso dentro de un planteamiento estrictamente psicosocial del tema de la comunicación, caben enfoques diversos, no estaría mal comenzar por una visión general de los más importantes encuadres teóricos dentro de los que se puede tratar psicosocialmente la comunicación humana para elegir de entre ellos el más conveniente» (Pastor Ramos, 1994, pág. 314):

a) *Teoría de la información*, adoptada básicamente por los conductistas: según esta teoría, el proceso comunicativo humano consta de cinco procesos de comunicación interpersonal 65

fases: 1) *Fuente* o cerebro del comunicante, que es en definitiva quien genera los mensajes; 2) *Transmisor*, o codificador del mensaje en términos gestuales, fónicos, hablados o escritos; 3) *Canal*, o vehículo que cubre la distancia espacial entre comunicante y receptor; 4) *Receptor*, que, obviamente es quien recibe el mensaje; y 5) *Destino* o cerebro del receptor. Pues bien, siguiendo esta teoría, los psicólogos de corte conductista definen la comunicación como «respuesta discriminativa que realiza un organismo ante un estímulo». Como vemos, se trata de una definición altamente restrictiva e incompleta, ya que no están presentes en ella los procesos semánticos del significado propios de la comunicación específicamente humana, ni tampoco la intencionalidad expresiva consciente que es propia de la comunicación humana. A esta definición le falta, pues, los dos elementos más importantes de la comunicación humana: el simbolismo significativo y la cultura como estructura común de tal simbolismo.

b) *Teoría del interaccionismo simbólico*: uno de los elementos más centrales de esta teoría, que veremos en el capítulo 27, es la comunicación, pues no olvidemos que, como dice Pastor Ramos, el interaccionismo simbólico proclama de lleno la autonomía radical de la persona humana como organismo que reflexiona, conoce y manipula los condicionamientos situacionales de su ambiente, que puede autocriticarse o confrontar sus vivencias consigo mismo y que se comporta socialmente guiado en gran parte por conocimientos, significados, ideas, valores y normas culturales. Desde esta perspectiva la conducta humana no es mecanicista y el ser humano aparece con fuertes deseos de entender, con motivaciones de hallar significado y dotado de una original capacidad de intercambio conceptual y simbólica. Pero lo que, en definitiva, mejor distingue a esta teoría de la anterior es que se centra ya en el punto neurálgico de la comunicación humana, que es necesariamente una comunicación psicosocial y simbólica: *el significado*, que es socialmente compartido por los miembros de una misma cultura.

c) *Teoría general de sistemas*: hasta después de la Segunda Guerra Mundial, el método de la ciencia consistía esencialmente en dividir todo en partes y examinar cada una de ellas aisladamente. Un organismo vivo, por ejemplo, se seccionaba en órganos, éstos se estudiaban como colecciones de células y cada célula se examinaba como una colección de moléculas. Durante doscientos años, desde Newton, dicho método permitió tal abundancia de descubrimientos y progresos que la mayoría de los investigadores tuvieron pocos motivos para quejarse; los biólogos, no obstante, se inquietaron, presintiendo que se estaba omitiendo algo importante. En la década de los 30 surge la teoría general de sistemas, principalmente a través de la obra de Ludwig von Bertalanffy, quien señaló la existencia de una ciencia de los todos (es decir, los sistemas), y no sólo de las partes, con sus leyes, sus métodos, lógica y matemática propios. El dicho aristotélico según el cual «el todo es más que la suma de las partes», constituye un punto de partida fundamental para los teóricos sistémicos. Existen tres axiomas fundamentales en la teoría general de sistemas que son básicos para el estudio de los sistemas humanos (Gracia y cols., 1993): a) En primer lugar, la nece-

sidad de estudiar los fenómenos como un sistema total y no considerarlos como entidades independientes; *b*) El estudio se debe centrar en las distintas interrelaciones que existen tanto entre los elementos del sistema como entre los distintos sistemas, o lo que es lo mismo, en la complejidad organizada. La realidad, desde la teoría de sistemas, se conceptualiza como una interrelación de sistemas jerárquicamente ordenados; y *c*) La actividad auto-dirigida es una de las principales características de los sistemas vivos, mientras que la reactividad tiene una importancia secundaria, entendiéndose por tal la acomodación del sistema a su ambiente. El hombre no es un autómata programado para responder de una forma rígida a las presiones ambientales, sino que se constituye en un sistema dinámico en constante interacción con su entorno.

### Funciones de la comunicación

Tal vez uno de los principales cometidos de la psicología social en este campo sea contestar a esta pregunta básica: ¿Por qué se comunica el hombre con sus semejantes?, es decir, ¿cuáles son los deseos, las necesidades psicosociales, que le impulsan a interactuar comunicativamente con otros hombres? La explicación es, en principio, sencilla: porque le ayuda a satisfacer algunas de sus más importantes motivaciones o necesidades, como las siguientes:

1) *Control*: el significado social de las diferentes formas de hablar tiene una gran importancia para la percepción de las personas y para el manejo de las impresiones. Así, aspectos como la diversidad del vocabulario que se posee, la tasa rápida del habla o un acento prestigioso puede tener un efecto muy positivo en el control percibido de una persona (Bradac y Wisegarver, 1984). De hecho, estudios realizados en todo el mundo han mostrado que un acento estándar no sólo produce impresiones de estatus y competencia percibida (Stewart, Ryan y Giles, 1985), sino que también tiene importantes efectos en la tendencia de los otros a cooperar con quien así habla. Es más, algunos estudios han mostrado incluso que en entrevistas de búsqueda de empleo, un hablante con acento estándar induce en el entrevistador reacciones más favorables para ocupaciones de alto estatus que la misma persona emitiendo el mismo mensaje pero con un acento no estándar (Kalin, 1982). En todo caso, los individuos pueden percibir de forma diferente el estatus general de los patrones de lenguaje que les rodea según cuál sea el clima social dominante y sus identidades grupales. Así, Young, Giles y Pierson (1986) encontraron que antes de que fuese firmado el tratado chico-británico, por el que en 1997 Hong Kong pasaría a estar bajo la soberanía de la República Popular China, los estudiantes de Cantón percibían que el idioma chino tenía un estatus más bajo que el inglés en los servicios gubernamentales, en los medios de comunicación de



chino se percibió como asumiendo un mayor estatus, mientras que el estatus del inglés disminuyó proporcionalmente. Según la explicación de estos autores, ello parecía ser el reflejo de una posición debilitada de los occidentales en el proceso de negociación sociopolítica.

2) *Afiliación*: como resumen Wiemann y Giles (1990), la comunicación puede servir para funciones afiliativas a nivel relacional, incluyendo tanto relaciones interpersonales como intergrupales. Así, la comunicación puede ser utilizada hábilmente para iniciar y mantener interpersonales.

3) *Pulsión explorativa*: al parecer, existe en el ser humano, ya desde edades muy tempranas, una potente necesidad de curiosidad que le lleva a explorar su mundo circundante. Y una de las formas de explorarlo es dirigiéndose comunicativamente a sus semejantes.

4) *Reducción de la incertidumbre*: otra necesidad típicamente humana consiste en intentar reducir la propia incertidumbre a través de la comunicación, como mostró en su día Festinger (1950, 1954), siendo incluso una de las principales bases de las tendencias afiliativas (Schachter, 1959). En todo caso, parece probado que cuando la gente está en un estado de incertidumbre, suele aumentar sus conductas comunicativas, pero suelen dirigir las hacia personas similares a ella. De hecho, tras numerosas investigaciones de diferentes autores (Festinger, Heider, Newcomb, etc.), parece demostrada la tesis de que una de las razones más importantes que motivan la comunicación interpersonal es la reducción de la incertidumbre y de los conflictos intelectuales, como se constata, de una forma realmente privilegiada, en la psicología de los rumores (véase Ovejero, 1987a, capítulo 11).

5) *Deseo de poder*: si por *poder* entendemos en psicología social la capacidad efectiva que posee una persona de controlar las alternativas de conducta de que disponen otras personas (Thibaut y Kelley, 1959), resulta evidente que la comunicación puede ser uno de los instrumentos fundamentales para conquistar y ejercer el poder. De hecho, la gente no se comunica sólo por curiosidad, por el mero placer de charlar o para reducir su incertidumbre, sino también, a veces, para conseguir poder: el que alguien trate de convencer a otras personas de sus puntos de vista y lo consiga, supone para él indudables ventajas de control sobre los demás y dominio del medio social. Con frecuencia, la comunicación de los políticos o de los científicos van en esta dirección. No es extraño, pues, que en la investigación en dinámica de grupos se haya encontrado que, en términos de comunicación, la persona más activa sea el líder, es decir, el individuo que mayor poder detenta en el grupo, y que, en general, las personas de más alto estatus o poder social suelen hablar más que las personas de más bajo estatus. En definitiva, la relación entre comunicación y poder es indiscutible. Lo que aún no está tan claro es si se comunica uno para adquirir más poder o si se comunica uno sólo cuando goza ya de poder. Sí está claro, en cambio, que quien posee poder e influencia sobre los demás ocupa un puesto privilegiado en los canales o redes de comunicación.

6) *Comunicación y búsqueda de prestigio*: una de las más profundas motivaciones humanas es la exteriorización de prestigio, cosa que suele rea-68

Anastasio Ovejero Bernal

lizarse o bien circulando por la ciudad con un coche caro o bien, entre otras vías, mostrando que se tiene relaciones con personas de alto estatus. La gente tiende a comunicarse siempre que puede con personas de prestigio para, de esa forma, aumentar el prestigio propio. Por la misma razón, la gente trata de evitar comunicarse en público con personas de poco prestigio o con grupos sociales de poca o baja reputación. Y es que para reducir la propia incertidumbre tendemos a comunicarnos con los que son semejantes a nosotros, para ganar prestigio intentaremos comunicarnos con quienes poseen un estatus superior a nosotros.

7) *Comunicación y extraversion*: con frecuencia nos comunicamos simplemente por exteriorizar nuestros sentimientos, nuestras emociones o nuestras opiniones, pues una de nuestras necesidades básicas es la comunicativa. En todo caso, tanto un exceso de estimulación comunicativa como la carencia crónica de ella es algo incómodo, desagradable y, a menudo, socialmente poco reforzante.

## Comunicación verbal

Como es bien conocido, existen básicamente dos tipos de comunicación entre los seres humanos: la verbal y la no verbal. Comencemos por la primera (véase Giménez, 1995). La característica más propiamente definitoria de la especie humana es justamente la comunicación verbal, el *lenguaje*.

El lenguaje es una de las grandes distinciones con que la naturaleza ha capacitado al hombre para superar la barrera evolutiva que le separa de otros primates. Por supuesto que la magistral arquitectura de la palabra humana no depende sólo de esa ingente labor de planificación que supone la complicada morfología de una laringe; en definitiva, la laringe humana no es más que una estructura mecánica movida fisiológicamente para la reproducción de símbolos; pero la creación y procesamiento de esos símbolos depende de un mando superior cerebral... Es, pues, del cerebro humano de donde le viene a la palabra hablada su rango supremo en la escala filogenética del reino animal (Pastor Ramos, 1994, pág. 337).

Ahora bien, sin cerebro no habría lenguaje, pero él no lo es todo, ni mucho menos. El cerebro humano sin la *interacción social*, sin nuestras relaciones sociales, sin sociedad, en definitiva, no podría ejercer las funciones para las que genéticamente está preparado: aunque las capacidades de razonamiento del ser humano están en el cerebro, sin embargo su desarrollo depende de variables psicosociales, y fundamentalmente de la comunicación y el lenguaje de las demás personas.

El lenguaje es tan importante en el desarrollo del pensamiento

humano que hay autores, como Piaget, que afirman que su función no es tanto reflejar el pensamiento, sino que incluso determina el pensamiento, como creen Whorf y Sapir. Y es que el lenguaje es intrínsecamente sig- Procesos de comunic  
ación interpersonal 69

nificativo, simbólico y, a la vez, cultural. El lenguaje es una máquina cultural para procesar datos, para tratar símbolos, para representar abstractos que resultan significativos porque un grupo cultural se puso de acuerdo para que así fuera. De ahí la relatividad lingüística que defiende la hipótesis Sapir-Whorf. Hasta tal punto es importante el lenguaje para el hombre que

en cierto modo la inteligencia de un individuo no tiene una potencialidad indefinida en su creatividad, ya que sus asociaciones cognoscitivas dependen del lenguaje verbal que haya aprendido; y como cada lenguaje supone un característico conjunto de categorías interpretativas de lo real, cada grupo cultural humano queda condicionado en su ejercicio intelectual por el estilo peculiar que es propio del simbolismo de su idioma. Ordinariamente las culturas crean idiomas que les sirven para afrontar su medio vital (Pastor Ramos, 1994, pág. 341).

Veamos algunos ejemplos: El lenguaje arábigo cuenta con unas 6.000 palabras relativas a camellos. Para los esquimales, la palabra nieve es completamente diferente cuando se refiere a nieve que está cayendo, nieve blanda depositada en el suelo, nieve amontonada, hielo de agua dulce, hielo de agua salada, etc. Mientras que a los europeos nos basta una palabra para referirnos al arroz, en cambio la tribu de los Haninu necesitan 92 vocablos para denominar diferentes clases de arroz. Como vemos, cada lenguaje refleja las necesidades de la cultura que lo ha desarrollado: es adaptativo y funcional.

Por último, quisiera destacar, por su gran importancia, la distinción entre *significado connotativo y denotativo*. Toda palabra tiene dos significados: el oficial, es decir, el que dice el diccionario, que es el denotativo. Pero tiene también otro significado, el connotativo, que deriva de las asociaciones afectivo-cognoscitivas que esa palabra tiene para cada persona. Por consiguiente, mientras que el primero es una cuestión más lingüística, en cambio el segundo es más psicológico o incluso psicosocial.

## Comunicación no verbal

Como todos sabemos, el lenguaje verbal no es la única forma de comunicarnos. Es más, a veces es más elocuente la comunicación no verbal, como, por ejemplo, un distanciamiento o aproximación corporal, un bostezo, una sonrisa, una mueca, la forma de estar sentado, etc. (véase Pease, 1995; Sánchez y Canto, 1995). Como señala Pastor Ramos, los gestos mímicos han gozado siempre de notable favor en grupos de amigos, en pandillas de delincuentes, en subculturas en las que silbidos, miradas, toses, son-

risas y otros muchos signos convencionales no hablados llegaban a constituir todo un sistema autónomo de comunicación que los extraños no comprendían y que, en determinadas circunstancias, sustituía con bastante eficacia al lenguaje verbal.<sup>70</sup> Anastasio Ovejero Bernal

Fruncir el ceño, rascarse una oreja o introducir los pulgares en los bolsillos... forman parte de todo un mundo de expresiones de ese enigmático ser que es el hombre; descubrir toda esa gama de colores que adornan y refuerzan allá donde nuestras palabras no tienen lo suficiente riqueza para expresar un sentimiento, una emoción, constituye una parte significativa de la investigación del psicólogo de la comunicación (Pinazo y Musitu, 1993, pág. 77).

Pero, ¿qué es lo que puede ofrecernos la comunicación no verbal (CNV) que no revele la verbal? La CNV proporciona una información más fiable en situaciones en las que no podemos confiar en lo que se está comunicando con palabras, bien porque quien habla se propone engañarnos intencionadamente, o bien porque ha bloqueado o reprimido la información que deseamos conocer. En todo caso, la CNV no debería ser estudiada como una unidad aislada, sino como una parte inseparable del proceso global de la comunicación, dado que siempre puede ocurrir en el tiempo de modo simultáneo, con anterioridad o posterioridad a la emisión de la conducta verbal, pero nunca de forma totalmente independiente de ella.

En cuanto a la definición de la CNV, entre los pocos que se han atrevido a explicitarla está Corrace (1980) para quien se trata del «conjunto de medios de comunicación existentes entre individuos vivos que no usan lenguaje humano o sus derivados no sonoros (escritos, lenguaje de sordomudos, etc.)». Por su parte, Mehrabian (1972), muy certeramente, distingue en la definición un sentido restringido, según el cual la CNV hace referencia a un conjunto de comportamientos no lingüísticos, como gestos, posturas corporales, etc., y un sentido más amplio, según el cual la CNV incluye algunos aspectos mucho más sutiles del lenguaje, como errores lingüísticos, entonación, etc.

Sin embargo, a pesar de su enorme importancia, gran parte de los seres humanos no son conscientes de que existe este sutil y elaborado sistema de comunicación. Hay de hecho tres razones que explican esta situación (Pinazo y Musitu, 1993, págs. 84-85): a) *Los mensajes actúan inconscientemente*: muchos de los mensajes corporales se comunican por debajo de nuestro nivel habitual de conciencia. Actúan en la mente subconscientemente, ejerciendo una poderosa influencia en cómo pensamos, sentimos y nos comportamos, sin que nunca seamos conscientes de qué es lo que está produciendo exactamente estas reacciones; b) *Demasiados mensajes*: la segunda barrera que impide reconocer la importancia del lenguaje no verbal, es la asombrosa cantidad de información que proporciona. Con tanta información potencialmente disponible, sólo podemos llegar a prestar atención a un fino fragmento del total; y c) *Descuidamos su importancia*: Mehrabian (1972) ha calculado que solamente el 7 por 100 de lo que captamos procede de lo que realmente se dice, el 38 por 100 viene del tono de voz en que se dice y el 55

por 100 de las señales del lenguaje no verbal. La importancia del lenguaje no verbal también la ha puesto de relieve Birdwhistell (1979) estimando que cuando dos personas conversan, menos de una tercera parte de la comunicación es verbal mientras que más del 65 por 100 es no verbal. rocesos de comunicación interpersonal

71

Existen muchos tipos de comunicaciones no verbales, que pueden ser englobados en estos tres grupos:

A) *La kinesia*: estudia los aspectos relativos al contacto visual, a las posturas corporales, las expresiones faciales, gestos, etc. Entre ellas destacamos las siguientes (Pinazo y Musitu, 1993, págs. 88-108):

1) *Postura corporal*: la postura informa sobre el contenido afectivo. Este aspecto de la CNV, por la amplitud y cantidad de subcomportamientos no verbales que comprende, ha impedido a los especialistas ir más allá de la mera anécdota ilustrativa. Para transmitir energía y entusiasmo y crear una impresión positiva en los demás, podemos adoptar una postura atenta y erguida; una postura con el tronco erecto y sacado hacia afuera, cabeza erguida y hombros hacia atrás, indica arrogancias o desprecio; una postura rígida sugiere incomodidad o nerviosismo, mientras que una postura encogida indica abatimiento (Bados, 1991). Por otra parte, cuanto más de frente se sitúa una persona hacia los demás, mayor será el nivel de implicación. Por su parte, Sommer (1969) observó la disposición espacial de diferentes personas respecto de la naturaleza de sus relaciones personales. Cuando dos personas esperan competir, generalmente se sientan enfrente; si esperan cooperar, lo hacen una al lado de otra, mientras que para conversar normalmente lo hacen en ángulo recto.

2) *Gestos*: el gesto es la mejor expresión del mundo afectivo y emocional. Mientras que la postura conlleva poses más o menos duraderas de todo el cuerpo, sin embargo, los gestos consisten en movimientos breves y transitorios de partes específicas del cuerpo. Los gestos se realizan básicamente con las extremidades, los hombros y la cabeza. Ekman y Friesen (1969) proponen estos cinco tipos de gestos: a) *Gestos emblemáticos*: son señales emitidas intencionalmente con un significado específico que se traduce directamente en palabras, como es el caso de agitar la mano en señal de saludo o de despedida, el pulgar hacia arriba (OK), el pulgar y el índice unidos para señalar que algo es correcto, el signo de victoria con los dedos en forma de V, etc. Muchos de estos gestos emblemáticos son específicos de una cultura y no pueden ser interpretados exactamente fuera de ella; además, el número de ellos varía considerablemente de una a otra cultura (por ejemplo, unos 100 en los Estados Unidos y 250 en Israel); b) *Gestos ilustrativos o ilustradores*: se producen durante la comunicación verbal y sirven para ilustrar lo que se está diciendo. Son gestos conscientes que varían en gran medida en función de la cultura, están unidos al lenguaje y pueden utilizarse para recalcar una frase o palabra, indicar relación, señalar un suceso e imponer un ritmo a la palabra hablada. Aunque estos gestos suelen hacerse con las manos y los brazos, sin embargo, cualquier tipo de

movimiento del cuerpo que desempeñe un papel auxiliar en la comunicación verbal puede llamarse ilustrador. De esta manera, como dicen algunos antropólogos, atar las manos a un italiano o a un árabe cuando habla sería como atar su lengua; c) *Gestos que expresan estados emotivos*: estos gestos dan dinamismo y energía a la charla y ayudan a mantener la atención de los

Anastasio Ovejero Bernal

oyentes. Aunque el rostro sea el principal indicador del estado emotivo (muecas de dolor, sonrisas, etc.), emociones como la ansiedad y la tensión se transmiten fácilmente a través de gestos manuales (por ejemplo, cerrar los puños, levantar los brazos doblados por los codos y con los puños cerrados para expresar triunfo y alegría; golpear la palma con el puño para mostrar ira, etc.) o corporales (temblor en todo el cuerpo); d) *Gestos reguladores de la interacción*: son movimientos producidos por quien habla o por quien escucha, con la finalidad de regular las intervenciones con el diálogo o de despedida, como darse la mano. Los reguladores pueden ser utilizados también para acelerar o frenar al interlocutor, indicar que debe continuar o darle a entender que debe ceder su turno a otro. Por ejemplo, mirar el reloj para indicar que se está acabando el tiempo o reunir y ordenar las pertenencias personales para indicar que ya se ha acabado. Por otra parte, cuando se cede el turno, el que habla no sólo baja su voz, frena el ritmo de su discurso e incluso posiblemente alarga la sílaba final, sino que por regla general también aparta la mirada bajando los ojos, la cabeza o ambas cosas; e) *Gestos de adaptación o adaptadores*: son movimientos, gestos y otras acciones que son utilizados para manejar nuestros sentimientos o controlar nuestras respuestas. Generalmente tienen lugar en situaciones de tensión y reflejan estadios de aprendizaje en la infancia. Por ejemplo, el gesto de taparse la boca cuando alguien dice una mentira o «mete la pata».

3) *Expresión facial*: si tenemos en cuenta la gran cantidad de movimientos diferentes que pueden ejecutar los músculos faciales, nos será fácil comprender la importancia que tiene la expresión facial en la comunicación. Como es bien conocido, la cara es el medio fundamental para expresar emociones y estados de ánimo. La expresión facial es fundamentalmente utilizada para regular la interacción y reforzar al emisor. Movimientos como los cambios de posición de las cejas, de los músculos faciales, de la boca, etc., proporcionan información que se considera esencialmente emocional y actitudinal.

4) *Mirada o contacto visual*: las primeras investigaciones sobre el significado de la mirada se remontan a comienzos de los años 20, con Moore y Gilliland (Knapp, 1985), cuando encontraron que las personas agresivas eran capaces de mantener el contacto visual mientras realizaban sumas mentales, durante más tiempo que las no agresivas. Un indicador de belleza de la mirada y de atracción es la dilatación de las pupilas. Era conocido entre las mujeres de hace varias décadas el ingenioso truco de poner unas gotas de belladona en los ojos con el fin de dilatar las pupilas y así lograr captar la atención del hombre que las cortejaba (Knackstedt y Kleinke, 1992). También es importante el número de veces que se parpadea por

minuto, ya que ello está relacionado con la tranquilidad y el nerviosismo. Diez o menos parpadeos por minuto indican tranquilidad, mientras que cuarenta o más indican tensión o ansiedad. También es importante la duración de la mirada, pues una mirada prolongada puede interpretarse como agresiva, dominante, y una mirada breve indica falta de confianza, inseguridad, poca astucia. Procesos de comunicación interpersonal 73

Por otra parte, numerosos estudios han demostrado que las mujeres utilizan más la mirada que los hombres. Miran a los otros con más frecuencia y mantienen el contacto ocular durante más tiempo. Esto puede deberse a que las mujeres tienden a escuchar más atentamente que los hombres y una mirada atenta está asociada normalmente a escuchar con mayor atención. De hecho, la regla implícita, aunque no manifiesta, acerca de cuánto debe durar un contacto ocular indica que si éste se realiza entre hombres, debe mantenerse entre el 60-70 por 100 del tiempo, pues menos puede ser interpretado como un signo de poca astucia e inseguridad, y una mirada más prolongada se interpretará como agresiva. Si es un hombre que trata con una mujer, la duración del intercambio se debe reducir a un 50 por 100. En cambio, si es una mujer que trata con otra mujer, debe mantener el contacto visual alrededor del 70 por 100. En todo caso, el contacto ocular puede desempeñar diferentes funciones, por ejemplo, se sabe que una pareja de enamorados se miran más mutuamente que una pareja no enamorada, de tal forma que incluso el mirarse aumenta su atracción mutua, aunque también es cierto que el antagonismo interpersonal entre dos personas, puede aumentar su hostilidad si éstas se echan frecuentes miradas. La mirada sostenida y fija de un extraño sobre automovilistas parados en un semáforo en rojo, les produce intranquilidad y hace que arranquen antes y a más velocidad de lo normal en cuanto el semáforo cambia (Ellsworth y cols., 1972). Y es que, en suma, «las funciones de la interacción visual son numerosas: expresar actitudes interpersonales; recoger información del otro; regular el flujo de la conversación entre los interlocutores; establecer y consolidar jerarquías entre los individuos; manifestar conductas de poder; desencadenar conductas de cortejo...» (Pinazo y Musitu, 1993, págs. 101-102).

5) *Sonrisa*: al parecer, las mujeres sonríen más que los hombres (Hall, 1985) lo que los investigadores feministas, sean hombres o mujeres, atribuyen a su estatus subordinado (Henley, 1977). De hecho, Deutsch (1990) encontró que la sonrisa está influida por el poder que tiene lugar en una relación. En todo caso, la sonrisa puede tener también otras funciones, como facilitar las relaciones interpersonales.

B) *La paralingüística*, que se centra en el análisis de determinados aspectos no lingüísticos de la comunicación no verbal, como el tono de la voz, el ritmo y la velocidad de la conversación, las pausas, etc. Más en concreto, el comportamiento lingüístico está determinado por dos factores: el código, que es común a ambos interlocutores, y el contenido que se pretende comunicar a través de ese código. No obstante, estos dos factores,

que son estrictamente lingüísticos, no determinan totalmente el comportamiento verbal, sino que hay modos de expresarse en función del estado de ánimo, del contexto social, etc., como las variaciones en la calidad de la voz, el ritmo (modulado o átono), el tono (agudo o grave) y el volumen (fuerte o débil), etc. En lo que se refiere al tono, todo deslizamiento hacia el agudo es síntoma de una inhibición de la emoción. Como subrayan<sup>74</sup>

Anastasio Ovejero Bernal

Pinazo y Musitu, la excesiva emocionalidad ahoga la voz y, repentinamente, una palabra o una sílaba se pronuncian en una nota mucho más aguda que la precedente. El volumen es también importante, pues quien inicia una conversación en un estado de tensión mal adaptado a la situación habla o demasiado alto (da muestras de autoridad y dominio) o demasiado bajo (tendencia a la introversión, la persona no puede o no quiere hacer el esfuerzo de ser oída). El ritmo se ha estudiado en los medios psiquiátricos pues uno de los síntomas más fiables de la tendencia al repliegue neurótico o psicótico, de la ruptura con la realidad y con los demás, es precisamente un ritmo de elocución átono, monótono, entrecortado o lento. El paralen-guaje se refiere, pues, como señalan Sánchez y Canto (1995, pág. 319), a determinadas *variaciones no lingüísticas*, como el tono de voz, el ritmo, la velocidad del habla, las pausas y silencios, etc., que acompañan a las *variaciones lingüísticas* (elección del idioma, uso de un lenguaje más o menos elaborado, de unos tiempos verbales y otros, etc.), dentro de una conversación.

Por último, existen también diversos estudios que sugieren que la voz es un elemento importante en ciertos aspectos de la *persuasión*. Así, al parecer la falta de fluidez influye sobre la percepción de credibilidad del emiteente, no estimulando el cambio actitudinal, pero un mayor volumen y entonación, y menos interrupciones en el discurso se relacionan positivamente con una persuasión más eficaz.

C) *La proxémica*, que analiza los problemas que surgen en torno a la utilización y estructuración del espacio personal, la distancia de interacción, la conducta territorial, etc. (Bados, 1991). El *espacio personal* se refiere al área contenida dentro de una frontera invisible, alrededor de cada persona, a través de la cual nadie debería pasar. Vendría a ser una «burbuja íntima» que rodea a todas las personas y se desplaza con ella. En cambio, el *territorio* se refiere más bien a un espacio físico, una zona fija, donde se señala a los intrusos su existencia por medio de distintas advertencias (por ejemplo, olores o sonidos), de amenazas y de ataques. Al contrario que el espacio personal, el territorio es fijo y no se desplaza con los individuos. Por último, llamamos *distancia personal* al espacio a partir del cual un animal no tolera la presencia de otro, por lo que el punto de referencia es el individuo y no el espacio.

## Conclusión



De lo anterior se deduce que la dicotomía verbal/no verbal no parece ser especialmente útil si la extremamos, pues en la comunicación, lo verbal y lo no verbal siempre van juntos. Por ejemplo, la forma en que una persona exterioriza algún suceso trágico pasado sólo puede ser interpretada adecuadamente si somos conscientes de la totalidad de factores extracontextuales desplegados que operan simultáneamente, incluso gestos, discursos previos y el tono de voz. De otra forma no podríamos decidir (o intuir)

si la revelación tenía un significado de llanto en búsqueda de ayuda, una petición de simpatía, una indicación de que la persona que lo exterioriza ha superado el trauma, etc. Por ello, entendemos, con Wiemann y Giles, que una aproximación funcional a la comunicación capta mejor la complejidad de los estudios y la experiencia de los comunicadores cotidianos que envían, reciben, procesan y negocian conjuntamente los mensajes. Después de todo, los comunicadores tratan no sólo de transmitir información, sino además de elaborar (y remodelar continuamente) sus mensajes de forma que se cree y mantenga una estima positiva.

En definitiva, el tema de la comunicación es realmente central ya no sólo en la psicología social sino en la vida personal y social de la gente, dado, como señalan muchos autores, el hecho inevitable de que los procesos sociopsicológicos no pueden ser comprendidos totalmente sin poner atención en la comunicación. Después de todo, los individuos, las organizaciones y las sociedades no funcionarían sin la comunicación interpersonal.

*This page intentionally left blank*

## Capítulo V

# La atracción interpersonal

### Introducción

Decía Sartre que «el infierno son los otros». Estoy de acuerdo. Pero los otros son también el cielo. Es decir, la mayoría de las cosas más positivas y las más negativas que nos pasan tienen que ver con los otros. Y difícilmente podría ser de otra manera siendo como somos seres intrínsecamente sociales. De hecho, una de las motivaciones humanas más profundas y básicas es la de la *afiliación* (Schachter, 1959) que, como escriben Morales y Moya (1994, pág. 410), «es una tendencia humana básica que lleva a buscar la compañía de otras personas», cuya función primordial consiste en garantizar la supervivencia tanto del individuo como de la especie. Resulta de vital importancia para un bebé no separarse de quien le alimenta, cuida y protege. Así, un experimento ya clásico de Schachter (1959) tenía por objeto investigar si la ansiedad puede llevar al deseo de afiliación. Para ello, las alumnas de un curso introductorio de psicología que participaban en el estudio fueron asignadas a dos condiciones experimentales: alta y baja ansiedad. Todas creían que iban a participar en un experimento en el que se les aplicarían descargas eléctricas. Pero mientras que unas creían que esas descargas serían fuertes y dolorosas, como les había dicho el mismo experimentador (alta ansiedad), otras esperaban recibir descargas insignificantes (baja ansiedad). Con el pretexto de tener que preparar el instrumental necesario, el experimentador pedía a las estudiantes que esperaran diez minutos, dándoles a cada una de ellas la oportunidad de hacerlo sola en una sala o acompañada de otras estudiantes que también estaban participando en el experimento. Tal y como suponía Schachter, el nivel de ansiedad inducido por el experimentador influía en las preferencias sobre cómo realizar la espera: de las 32 mujeres que participaron en la condición

de alta ansiedad, 20 prefirieron esperar acompañadas (62,5 por 100) frente a las 10 (33 por 100) que lo hicieron de las treinta mujeres de la condición de baja ansiedad. En línea con ello, hay quien afirma que también el amor tiene más probabilidades de surgir en situaciones de ansiedad y de miedo. Y es que los demás sirven para reducir nuestra ansiedad. Es más, cuando se les pregunta: «¿Qué es lo que le da significado a su vida?» o «¿Qué necesita para ser feliz?», la mayoría de las personas mencionan, antes que cualquier otra cosa, relaciones estrechas satisfactorias con los amigos, la familia o la pareja (Berscheid, 1985). Por otra parte, los efectos asociados a la posesión de unas buenas relaciones interpersonales son muchos, entre ellos los siguientes (Argyle, 1990): Incide sobre la felicidad (las personas con buenas relaciones se consideran más felices que aquellas que no las tienen); en la salud mental (las relaciones interpersonales sirven como apoyo social para reducir el estrés); e incluso en la salud física, ya que la salud corporal, la recuperación de las operaciones y la esperanza de vida se ven influidas por la calidad de las relaciones.

Ahora bien, en el centro de todo ello está siempre, con mayor o menor protagonismo, la *atracción interpersonal*: nuestro trabajo es más satisfactorio cuando lo hacemos con quien nos agrada; nuestro matrimonio resultará menos feliz cuando disminuye la atracción hacia nuestra pareja, etc. Y es que la atracción entre las personas tal vez sea uno de los aspectos más relevantes de la interacción social, una variable que opera en muchas de nuestras relaciones interpersonales, regulándolas y dotándolas de sentido.

Pero, ¿qué es realmente la atracción interpersonal? Algunos la definen sencillamente como *interacción afectiva*. Pero entonces existiría una amplia variedad de fenómenos etiquetables como «atracción interpersonal», lo que produciría cierto escepticismo, dada su falta de especificidad. Útil, pero también poco satisfactoria, sería una definición operativa que utilizara indicadores tomados del lenguaje corriente de la vida cotidiana según los cuales una persona afirma, por ejemplo, de su jefe, de su novia, de su compañero, etc., que le gustan, le disgustan, le agradan, le caen mal, le molestan o le fastidian. Estos indicadores aluden siempre a relaciones interpersonales entre sujetos concretos y se caracterizan por contener una referencia explícita al placer-disgusto producido por su interacción con ellos. Pues bien, Sangrador (1982, pág. 14) nos proporciona una definición más completa: «Por atracción interpersonal se entiende una tendencia o predisposición del individuo a evaluar más o menos positivamente a otro y acercarnos o alejarnos de él.»

Lo que pretendemos estudiar aquí es, pues, por qué unas personas nos gustan más que otras, por qué unos personajes son más populares que otros, por qué la gente se enamora, qué es el amor, aunque estas dos últimas cuestiones las veremos en el próximo capítulo. Es decir, que cuando los psicólogos sociales estudian la atracción interpersonal, están interesados en conocer por qué gustamos a otros, cómo se desarrollan las relaciones de amistad y de amor, y por qué se disuelven tales relaciones.

## Determinantes de la atracción

A menudo se ha tratado de responder a las anteriores cuestiones en términos conductistas de refuerzos. Así, Lott y Lott (1974) afirman que nos gusta la gente que nos recompensa y nos disgusta la gente que nos castiga. Según estos autores, siempre que una persona hace algo para recompensarnos se generan sentimientos positivos. Estos sentimientos positivos nos conducen a evaluar a la otra persona positivamente y a aumentar nuestra atracción hacia ella. Después, este sentimiento se generalizará a otros que tengan características similares. Por ejemplo, una persona cuyo primer amor tenía cabello rojizo puede desarrollar una preferencia generalizada para comprometerse con otras personas también de cabello rojizo. Esta explicación posee cierta utilidad, pero no nos permite identificar los factores que de una forma concreta determinan la atracción interpersonal. La psicología social ha conseguido identificar algunos de ellos, entre los que destacaremos los siguientes:

1) *La proximidad física*: Obviamente, las relaciones interpersonales se dan entre personas físicamente próximas. La proximidad fomenta tanto las buenas relaciones como las menos buenas. Incluso puede también fomentar la hostilidad. De hecho, la mayoría de los asaltos y asesinatos implican a personas que viven en una proximidad estrecha. Es mucho más probable que las armas de fuego compradas para autodefensa sean utilizadas contra integrantes de la familia que contra personas extrañas. Así, y en contra de lo que suele creerse, la gente tiene muchas más probabilidades de ser violada, robada, agredida e incluso asesinada en casa, a manos de las personas próximas, que fuera, a mano de desconocidos. Pero tendemos a recluarnos en casa para evitar tales peligros. Sin embargo, afortunadamente, con mucha mayor frecuencia aún, la proximidad despierta el agrado y la atracción. En efecto, son ya innumerables los estudios, desde el ya clásico de Festinger, Schachter y Back (1950), que han mostrado que el simple hecho de que las personas vivan cerca unas de otras, o que por cualquier otro motivo mantengan frecuentes contactos por encontrarse en una situación de proximidad física, se correlaciona positivamente con la formación de una relación interpersonal de atracción entre las mismas: la proximidad incrementa la posibilidad de interacción con otros y, en consecuencia, a igualdad de otros factores, puede ser un fuerte determinante. De hecho, se ha encontrado que las personas tienden a elegir sus amistades entre quienes habitan o trabajan cerca de ellas. Así, en un estudio se encontró que mientras las vecinas de al lado eran elegidas como amigas por el 46 por 100 de las amas de casa de la muestra investigada, las de dos puertas más allá lo eran por el 24 por 100 y las de tres o cuatro puertas más alejadas lo era por un 13 por 100. Igualmente, Segal (1974) comprobó que tanto en las aulas de clase como en los dormitorios en donde los alumnos de la Escuela

orden alfabético, es frecuente que las amistades se den más a menudo entre aquellos cuyos apellidos estén alfabéticamente próximos. Así, cuando, tras seis meses de vivir así colocados, Segal les pidió que indicaran cuáles eran sus tres mejores amigos en la Escuela, la mayoría de estos amigos tenían apellidos cercados en el alfabeto; en concreto, los amigos estaban situados a un promedio de 4,5 letras de distancia respecto a la inicial del propio apellido. «Sin embargo, conviene insistir en que la influencia de la proximidad física sólo es decisiva cuando existe una alta homogeneidad en otros factores responsables de la atracción: en nivel social y cultural, en intereses y rasgos étnicos, en actitudes, etc.» (Sangrador, 1982, pág. 14).

Pero, ¿cuáles son las razones que hacen que se presente reiteradamente la correlación entre la proximidad física y la atracción interpersonal? El sentido común sugiere algunas, como la conveniencia, la familiaridad, etc. Pero veamos más sistemáticamente los principales factores responsables de la atracción debida a la proximidad física: a) *La oportunidad de interacción*: en general, las personas más cercanas físicamente son también las más accesibles; dado que la proximidad ofrece mayores oportunidades para el establecimiento de contactos; b) *La oportunidad de un mayor conocimiento mutuo*, lo que implica una mayor capacidad de predicción de la conducta; c) Muchas culturas, entre ellas la nuestra, enseñan a sus miembros que puede ser inadecuado y hasta peligroso tratar con extraños. Así, en algunos países está mal visto que una persona comience a hablar con otra, aunque sea en el ascensor, si previamente no han sido presentados; y d) *La simple familiaridad*, producto de la frecuencia de los encuentros. En este sentido, Zajonc (1968) mostró que las personas tienden a desarrollar sentimientos más positivos con relación a los objetos que se les presenta en mayor número de veces. En efecto, más de 200 estudios revelan que la familiaridad fomenta el afecto, contrariamente al antiguo proverbio respecto a que fomenta el desdén, la familiaridad fomenta el afecto (véase una revisión a través de un meta-análisis en Bornstein, 1989). En consonancia con lo anterior, aconseja Myers que si usted es nuevo en la ciudad y desea hacer amigos, trate de obtener un apartamento cercano a los buzones o el despacho cerca de la cafetería, pues, como concluye Myers, ésta es la arquitectura de la amistad.

En todo caso, el efecto de la simple exposición se da siempre y cuando el estímulo sea inicialmente positivo o, como mucho, neutro, pero no si es negativo. Por el contrario, convivir con quienes odiamos puede incrementar ese odio en lugar de reducirlo (Swap, 1977). Y es que «la proximidad física resulta ser más un requisito que un factor causal de la atracción: entre las personas próximas a nosotros elegimos a nuestros amigos, pareja, etcétera, según otro tipo de determinantes» (Sangrador, 1982, pág. 15).

2) *El atractivo físico*: A pesar de que Cicerón decía que «el bien último y el supremo deber del hombre sabio consiste en resistir la apariencia», la importancia de un físico agradable en la interacción social ha sido

demostrada hasta la saciedad en toda una serie de estudios realizados por Berscheid (Berscheid y Walster, 1974, etc.), en los que inequívocamente seLa atracción interpers  
onal 81

concluye que la persona físicamente agradable produce mucha más atracción que aquella cuyo físico es menos agradable. Sin embargo, aunque el atractivo físico es un factor muy poderoso, no produce de ordinario su efecto de forma aislada, sino unido a otros factores en cuya constelación vendría a ser un rasgo muy principal a tener en cuenta. Por otra parte, estos rasgos físicos «bellos» no lo son siempre ni lo son para todos, sino que dependen mucho de los gustos subjetivos, de las épocas, modas, culturas y pueblos (por ejemplo, en unos lugares son más apreciados los hombres rubios y en otros los morenos, en unas épocas gustan más los tipos delgaditos y en otras los tipos bien entrados en carnes, etc.). No obstante, a pesar de estas limitaciones, la relación entre el atractivo físico y la atracción está bien establecida. Basta con ver la publicidad televisiva para hacernos una idea de lo importante que es el atractivo físico en nuestra sociedad. Y es que parece ser que la gente mantiene el estereotipo de que «lo hermoso es bueno» (Dion, Berscheid y Walster, 1972) (véase el argumento opuesto en Tseñon, 1992). Además, estas creencias acerca del atractivo físico son muy potentes y poseen un gran efecto en los individuos. Al fin y al cabo, el *estereotipo del atractivo físico*, que es la suposición de que las personas con atractivo físico poseen también otros rasgos socialmente deseables, ha sido enseñado a los niños a través de los cuentos (y ahora de la televisión) desde hace siglos: Blanca Nieves y Cenicienta son hermosas (y buenas), mientras que la bruja y las hermanastras son feas (y malas). Así, en un estudio del propio Dion (1972), los sujetos, estudiantes de Magisterio, leyeron una descripción de la conducta de dos niños presumiblemente escrita por su maestro. En un caso, la conducta era «muy mala» (el niño había lanzado una bola de nieve con una aguda piedra de hielo contra la cabeza de un compañero). En el otro caso, la conducta había sido «medianamente mala» (el niño había lanzado una bola de nieve a la pierna de otro niño). Junto con cada descripción había una fotografía del niño, muy atractivo en unos casos y poco atractivo en otros. Los sujetos hicieron después juicios acerca de los niños. El niño atractivo y el no atractivo fueron tratados de forma diferente, pero sólo en el caso de la conducta muy mala: si el niño era atractivo, se excusaba su conducta como una transgresión temporal. Sin embargo, el niño no atractivo fue condenado y su conducta fue considerada como una característica propia (atribución interna estable). Igualmente, cuando Clifford y Walster (1973) mostraron a unos profesores de primaria la misma información sobre un niño, pero acompañada de una fotografía, de un niño atractivo en unos casos y en otros de uno no atractivo, los profesores percibieron al niño atractivo como más inteligente y exitoso en la escuela que al no atractivo.

No es sorprendente, pues, como dicen Perlman y Cozby (1985), que la gente físicamente atractiva desarrolle una mayor autoestima, sea menos tímida, se comprometa más frecuentemente y tenga más habilidades socia-



les que los individuos menos atractivos. Es interesante observar también que algunos estudios encontraron que los pacientes mentales hospitalizados son menos atractivos que los no hospitalizados. Lo que no está claro es si

Anastasio Ovejero Bernal

el menor atractivo es una causa que contribuye a la enfermedad mental, o si tales individuos están más inclinados a ser hospitalizados debido a su poco atractivo. Probablemente las dos cosas influyan.

Por otra parte, el atractivo físico también influye en decisiones que nos afectan de forma muy importante. Así, tras una entrevista de trabajo, es más probable que sean contratados los solicitantes con atractivo físico que los menos atractivos, dado que el atractivo y la forma de vestir y peinarse afectan a las primeras impresiones en las entrevistas de trabajo (Mack y Rainey, 1990), lo que ayuda a explicar por qué las personas atractivas suelen tener trabajos de más prestigio, ganan más dinero y se describen a sí mismas como más felices (Frieze y cols., 1991; Roszell y cols., 1990; Umberson y Hughes, 1987). De forma similar, en juicios simulados, por lo regular es menos probable que un acusado atractivo sea juzgado culpable y, en caso de serlo, suele recibir una sentencia más benigna que un acusado menos atractivo (Efran, 1974). De todo esto, Perlman y Cozby (1985, pág. 181) deducen unas interesantes y sorprendentes implicaciones: «Por ejemplo, los terapeutas pueden ayudar a una persona no atractiva a considerar tratamientos tales como un estilo diferente de corte de pelo, escoger la ropa o los cosméticos. También una persona con muy poco atractivo que ha tenido problemas para obtener empleo es probable que caiga en actividades criminales como el robo. En estos casos, la cirugía plástica puede ser de mayor valor (y tal vez menor costo) como medio de rehabilitación que la prisión». Todo ello está suscitando actualmente una fuerte polémica ética, por ejemplo, en el caso de los niños con síndrome de Down, a quienes a veces se les hace la cirugía estética para eliminar o reducir sus «rasgos Down» y así mejorar presumiblemente sus interacciones sociales. Pero Ellen Berscheid (1981) señala que aunque tales mejorías cosméticas pueden mejorar la autoimagen, también pueden ser perturbadoras:

La mayoría de nosotros —al menos aquellos de nosotros que no hemos experimentado alteraciones bruscas de nuestra apariencia física— podemos seguir creyendo que nuestro nivel de atractivo físico desempeña un papel menor en la manera en que somos tratados por los demás. Sin embargo, para aquellos que en realidad han experimentado cambios rápidos en la apariencia, es difícil continuar negando y minimizando la influencia del atractivo físico en sus propias vidas: y el hecho puede ser perturbador, aun cuando los cambios sean para mejorar.

Ello es importante hoy día, que tanto se están extendiendo las operaciones plásticas por motivos estéticos.

Aunque existen evidentes diferencias individuales, nunca son ajenas a las pautas culturales. Así, en la cultura occidental actual el excesivo peso se ve como algo poco atractivo, cosa que no ocurría ni en otras épocas ni en otras

culturas, los hombres altos son vistos como más atractivos que los bajos, las mujeres suelen ser vistas como más atractivas cuando poseen un rostro de aspecto infantil, aunque cuando son los hombres los que las evalúan en el atractivo de las mujeres suele tener más peso el «tipo» que el rostro, etc...La atracción interpersonal 83

En definitiva, «la creencia de que la apariencia importa poco puede ser otro ejemplo de nuestra negación de las influencias reales que nos afectan, porque ahora hay todo un archivo lleno de estudios de investigación que muestran que la apariencia sí importa. La consistencia y penetración de este efecto es asombrosa, incluso desconcertante. La buena apariencia es una gran ventaja» (Myers, 1995, pág. 441), aunque parecen existir diferencias de género. Las mujeres parecen ser más sabias que los hombres, según el consejo de Cicerón, ya que para elegir pareja valoran menos que los hombres el atractivo físico (Feingold, 1990, 1991) y más otras variables más consistentes como la bondad, la inteligencia, etc.

No obstante, debemos relativizar mucho la importancia del atractivo físico, como lo sugieren estos tres tipos de datos: primero, aunque el atractivo físico ejerce una gran influencia sobre la atracción interpersonal, no es el principal factor determinante. Así, en una encuesta hecha a universitarios sobre los rasgos que desearían en su futura pareja, los hombres eligieron la belleza en el lugar 12.º y las mujeres en el 20.º; segundo, no sólo percibimos a las personas atractivas como agradables, sino que también percibimos a las personas agradables como atractivas; y, por último, para relaciones interpersonales de larga duración el atractivo físico ya no es tan decisivo como para las cortas y superficiales, sino que se hacen más importantes otros rasgos (bondad, inteligencia, altruismo, ideas políticas, creencias religiosas, etc.) así como la similitud en creencias y opiniones.

3) *Semejanza en actitudes y opiniones*: ya Byrne (1971) llegó a la conclusión de que la atracción respecto de una persona que no conocemos estará en función de la proporción de opiniones semejantes que compartamos con ella, sea cual sea el contenido de estas opiniones. Byrne explica este fenómeno a partir de las teorías de la comparación social y del refuerzo social. Tendemos a comparar nuestras actitudes con las de otras personas, principalmente cuando estamos en un estado de incertidumbre y la realidad física no nos proporciona información suficiente. En este proceso de comparación, el encontrar actitudes u opiniones semejantes actúa como un apoyo, una validación de nuestras propias actitudes o creencias. Constituye, pues, un refuerzo que permite prever una relación de simpatía. A partir de estos estudios de Byrne, e incluso ya antes, esta relación positiva entre similitud de opiniones y atracción no ha hecho sino confirmarse repetidamente: sentimos atracción por quienes manifiestan opiniones, creencias, gustos y actitudes semejantes a las nuestras. ¿A qué se debe ello?

De entrada, quienes sostienen actitudes semejantes a las mías están ofreciendo «apoyo social» a mis propias opiniones, me hacen sentirme en lo cierto, y así refuerzan mi interacción con ellos. Consecuentemente, tendré a relacionarme más con tales personas que con otros cuyas actitudes

sean disimilares a las mías y que, por tanto, cuestionen la validez de mis propias actitudes, lo cual no es gratificante. Por otro lado, y según diversos autores de corte cognitivo (Heider, Newcomb, etc.) tendemos a mantener un estado de «equilibrio» entre nuestras creencias y opiniones sobre los distintos aspectos de la realidad. Una situación en la que dos indivi-84

Anastasio Ovejero Bernal

duos se atraerán mutuamente y estuviesen en total desacuerdo al opinar o interesarse sobre diferentes temas sería «desequilibrada» y tendería a modificarse de algún modo, con lo que, a la postre, una relación atractiva entre dos personas exige esa comunidad de intereses y actitudes (Sangrador, 1982, pág. 16).

4) *Complementariedad de necesidades*: ahora bien, todo lo que llevamos dicho sobre la relación entre atracción y semejanza, ¿no está en flagrante contradicción con el principio de complementariedad, o sea, con la creencia popular de que los opuestos se atraen? Pues bien, no parece existir contradicción alguna. Con palabras de Sangrador (1982, pág. 17) diremos que la similitud hace referencia a actitudes e intereses, mientras que la complementariedad lo es de necesidades, personas o rasgos básicos de carácter; no son, pues, dos factores incompatibles. Pero, además, todo parece indicar que ambos determinantes operan de modo y en momentos diferentes. Para explicar esto ha sido formulada la *hipótesis de filtro*, según la cual al principio de una posible relación, los individuos se dirigen a quienes ven similares a ellos en actitudes e intereses. Pero tal similitud, que probablemente basta para explicar la mayoría de las relaciones puramente amistosas, no permite predecir relaciones más profundas. Así, la elección de pareja se debería no a la similitud —que se da por supuesta— sino a la complementariedad de necesidades: de entre los similares en actitudes e intereses, la persona «elegida» sería aquella cuyas necesidades y rasgos básicos de personalidad fueran complementarios a los propios, lo que aseguraría una relación equilibrada y mutuamente recompensante.

5) *Reciprocidad*: el mero hecho de percibir indicios de ser estimado por otro ya produce atracción interpersonal. De todas formas, la atracción interpersonal, que nace de saberse querido o de percibir en los demás signos de aceptación y estima, no sigue en todos los casos el parámetro de una justa proporcionalidad recíproca: hay sujetos ansiosos, relativamente inseguros de sí mismos y con baja autoestima a quienes recompensa muchísimo una manifestación de afecto por parte de los demás y a quienes afecta de modo patético cualquier pequeño signo de rechazo o desaprobación. En cambio, las personas con una autoestima normal o alta no necesitan tanto los signos de aprobación.

6) *Asociación*: no sólo nos agradan las personas que nos recompensan cuando estamos con ellas; también nos agradan aquellas a quienes *asociamos* con los buenos sentimientos: el condicionamiento social crea sentimientos positivos hacia quienes se vinculan con eventos recompensantes. Así, cuando, después de una semana difícil, nos relajamos sentados a la sombra de un árbol y disfrutamos de una buena comida, probablemente

sintamos una calidez especial hacia los que nos rodean. Sin embargo, es menos probable que nos agrade alguien al que conozcamos mientras sufrimos un insoportable dolor de muelas. Así, ya hace años que Maslow y Mintz (1956) encontraron que cuando a sus sujetos les presentaban una serie de fotografías de otras personas mientras se encontraban en una habitación elegante, lujosamente amueblada y con una luz tenue, las eva-a atracción interspersional 85

luaban positivamente y como siendo simpáticas y amables, cosa que no ocurría cuando lo hacían mientras estaban en una habitación lúgubre, sucia y sin adornos. Por su parte, Lewicki (1985) presentó a sus sujetos dos fotografías de mujeres (A y B) y éstos tenían que elegir cuál de las dos preferían, en tres condiciones diferentes. En la primera, el grupo control (neutra), el 50 por 100 de los sujetos elegían una y el 50 por 100 otra. Las otras dos condiciones tuvieron lugar después tras interactuar con una experimentadora que se mostró simpática y amable, en un caso, y poco amable y más antipática, en el otro. Pues bien, y dado que una de las dos fotografías (A) se parecía a la experimentadora, los primeros eligieron la fotografía A en un porcentaje de 6 a 1, mientras que los segundos evitaron elegir a la mujer de la fotografía A.

## Conclusión

La importancia del estudio del fenómeno de la atracción interpersonal es evidente, puesto que son innumerables las situaciones de la vida cotidiana en las que entramos en contacto con otras personas y, según la naturaleza del eslabón afectivo existente, las consecuencias de las conductas emitidas variarán en forma muy significativa. Y, como ocurre en tantos otros temas, «la investigación psicociológica sobre la atracción interpersonal se ha movido desde lo simple a lo complejo. Empezó con los principios del premio y castigo, con la conceptualización de la atracción como una actitud, y con un interés por las formas más blandas de atracción como las que tienen lugar en los encuentros iniciales, los investigadores han llegado gradualmente a enfrentarse con las enormes complejidades de los fenómenos de atracción que tienen lugar en situaciones naturales» (Berscheid, 1985). En definitiva, como señala José Luis Sangrador, la atracción entre dos personas se da cuando su interacción sea mutuamente recompensante, y lo será cuando, aparte del influjo de la reciprocidad física (las amistades por correo suelen durar poco) y de ciertos rasgos deseables, haya entre ellos similitud de actitudes, complementariedad de necesidades y reciprocidad de sentimientos. En consecuencia, pues, como vemos, los fenómenos de atracción interpersonal, como ocurre con cualquier otro fenómeno psicociológico, son mucho más complejos de lo que suele creerse y difícilmente reducibles a unas pocas variables. Es la expresión de la personalidad global del individuo con todas sus facetas. Y ello es más cierto aún, si cabe, en el caso del amor. Como conclusión podemos decir que, en general, el interés de los psicólogos

gos sociales por el estudio de la atracción interpersonal está aumentando (Berscheid, 1985), centrándose cada vez más en el estudio del paso de las relaciones de atracción a las relaciones íntimas que supone el amor y en la descripción de la estructura de las relaciones íntimas. La investigación sobre la disolución de las relaciones íntimas está todavía en mantillas, pero indudablemente se desarrollará mucho en los próximos años, no pudiéndose de ninguna manera aislar esta temática del tema de las *emociones*.



## Capítulo VI

# Emociones y relaciones íntimas: la conducta amorosa

### Introducción

Como sostiene Gergen (1996), la tradición occidental es profundamente afín con un enfoque del yo como unidad independiente, de forma que mientras sigamos sosteniendo este enfoque, los problemas tradicionales de la epistemología, del conocimiento y hasta de las emociones permanecerán sin solucionar, y las amplias prácticas sociales en las que se aloja esta concepción permanecerán sin contestar. En efecto, si cuando el conductismo dominaba en psicología se olvidó totalmente el estudio de las emociones, con el auge del cognitivismo a finales de los años 50, las emociones y los fenómenos afectivos no corrieron mejor suerte. Sin embargo, a partir de los años 60 fue resurgiendo, aunque muy lentamente, el interés de los psicólogos por estos temas, a partir sobre todo de que Schachter y Singer (1962) analizaran las emociones, eso sí, como una mera consecuencia de las cogniciones. Pero ya en los años 80, en el debate mantenido entre Lazarus y Zajonc, éste consideraba que una aproximación meramente cognitiva, como era la tradicional, no podía abordar el estudio de lo emocional, ya que los criterios y vocabulario empleados para lo cognitivo no eran válidos para entrar en el campo de las emociones. Y al calor de esta polémica, han alcanzado un gran éxito los estudios de la influencia que tiene la afectividad sobre el pensamiento, el juicio, la percepción y la conducta social, constituyendo todo ello un área de desarrollo importante de la psicología social actual, habiéndose encontrado que el estado de ánimo influye de una forma importante en muchas esferas de la vida. Así, Forgas y Moylan (1987) encontraron que las personas que habían asistido a películas alegres, emitían juicios sociopolíticos más optimistas que las personas que habían

asistido a películas tristes o agresivas. Más en concreto, se ha encontrado empíricamente que los estados de ánimo positivo (Páez y Carbonero, 1993, pág. 135), facilitan el aprendizaje y la ejecución así como el autocontrol y el diferir recompensas; aumentan el autorrefuerzo y las respuestas altruistas y de generosidad; influyen positivamente en la percepción y el recuerdo, incluyendo la autopercepción; aumentan la sociabilidad y el contacto social; y facilitan la persuasión.

Definición de emoción y afecto: ¿existen las emociones?

Empieza LeDoux (1995, pág. 209) su revisión de las bases neuronales de las emociones en el *Annual Review of Psychology* diciendo que «a pesar de la evidente importancia de la emoción para la existencia humana, los científicos interesados en la naturaleza humana no han sido capaces de alcanzar un acuerdo sobre lo que es la emoción y qué lugar debería ocupar en una teoría de la mente y de la conducta». En efecto, existen aún muchas dudas sobre qué es la emoción, cuántas clases de emociones hay, cómo influyen en la cognición, etc. (véase Ekman y Davidson, 1994). «Tradicionalmente hemos considerado las emociones como pasiones inherentes al individuo singular, genéricamente preparadas, con una base biológica y fundamentadas experimentalmente» (Gergen, 1996, págs. 267-268). Sin embargo, existen aún muchos interrogantes en este campo.

Según Fiske y Taylor (1991), el término *afecto* se refiere a un fenómeno genérico e inespecífico que incluye otros fenómenos tales como preferencias, evaluaciones, estados de ánimo y emociones. Las *emociones* serían una forma de afecto más compleja y con una duración más precisa que un estado de ánimo y que se refieren generalmente a objetos muy determinados. «Podemos decir, entonces, que las palabras “pasión”, “emoción” y “afecto” han servido tradicionalmente, en los textos filosóficos y psicológicos, para designar aproximadamente el mismo conjunto de estados mentales» (Hansberg, 1996, pág. 12). Por su parte, Fernández Dols (1994, página 326), utiliza el término *emoción* para referirse a una forma de afecto compleja que implica reacciones viscerales y cognitivas, que suele ser provocada por situaciones con unas características definidas, que conlleva ciertos cursos de acción característicos y que, además, puede ser identificada, cuando la experimentamos, mediante ciertas palabras que, en nuestro lenguaje cotidiano, son *nombres de emociones* (para una ampliación de la perspectiva psicosocial de las emociones, véase Torregrosa, 1982; Parrott, 1992; Russell, 1992, etc.). Gergen (1996, pág. 269) se opone al carácter individual que las emociones han tenido tradicionalmente y las define como «acciones sociales que derivan su significado e importancia de su situación dentro de rituales de relación». Es decir, no son algo individual sino *relacional*. Y lo primero que se plantea Gergen es si realmente existen las emociones. ¿Cómo, entonces, hemos de identificarlos? Existen básicamente tres posturas (Gergen, 1996, págs. 270-271): Emociones y relaciones íntimas: la conducta amorosa



a) La primera pertenece a las escuelas más humanistas, fenomenológicas y subjetivamente orientadas: la experiencia personal. Podemos estudiar las emociones humanas dada su existencia transparente en la experiencia humana. Y es la experiencia misma la que nos permite diferenciar entre las emociones, dado que «sé que el amor, el miedo, la ira son diferentes porque experimento las diferencias de un modo claro y distinto», por decirlo en términos cartesianos. Pero, aunque convincente en su atractivo intuitivo, al final esta respuesta demuestra ser inconsecuente. Más que responder a la duda, hace estallar un nuevo y más extenso elenco de interrogantes. «Dicho de un modo más amplio, qué duda cabe de que nacemos en una cultura con un vocabulario finamente diferenciado de emociones; sin embargo, carecemos de medios viables para comprender cómo podemos incluso aprender que aplicamos el vocabulario correctamente a nuestro mundo interno» (Gergen, 1996, pág. 271).

b) Por esta y otras razones, la mayoría de los científicos no se contenta con la experiencia personal como base para la identificación de las emociones. Más bien, se acostumbra a sostener, tenemos que sustituir las vaguedades de los informes populares introspectivos por las observaciones desapasionadas de la conducta en acción. Tenemos que desarrollar medidas serias de las emociones, medidas que sean precisas y fidedignas, y que permitan a la comunidad de científicos alcanzar acuerdos unívocos acerca de lo que es y no es en realidad. Para ello se ha desarrollado una enorme gama de indicadores emocionales: medidas biológicas de la frecuencia cardíaca, respuesta galvánica de la piel o de la presión sanguínea, medidas conductistas de las expresiones faciales, etc. Sin embargo, como escribe Gergen (1996, págs. 271-272):

aunque se alcanzan a través de estos medios lecturas precisas e inequívocas, y los hallazgos son a menudo repetibles, esta focalización en las manifestaciones observables de las emociones suprime completamente la vulnerabilidad de las premisas fundamentales, primero, de que las emociones existen efectivamente, y, en segundo lugar, de que están manifiestas en estas medidas. Si observamos un aumento del ritmo de nuestro pulso, de nuestra conducta de expresión facial, es indudable que aparece la declaración verbal “tengo miedo”; pero la investigación no justifica precisamente las conclusiones de que “el miedo existe” y de que “éstas son sus expresiones”. Volvamos ahora a nuestra pregunta inicial: ¿De qué modo se han de identificar los fenómenos de la investigación? Las preguntas rudimentarias —esenciales para la base racional que sirve de guía a la investigación— nunca se abordan. Las suposiciones de que las emociones *están* ahí y que, de algún modo se *manifiestan*, se abrazan *a priori* con toda tranquilidad. Constituyen un salto al espacio metafísico... En resumen, la investigación gana credibilidad inicial en virtud de los axiomas culturales, y con la ayuda de la investigación controlada y de la medición técnica procede a sacar conclusiones acerca de las causas y los efectos de la emoción. Estas conclusiones sirven para objetivar las construcciones convencionales: dan un sentido de tangibilidad justificable a un mito popular. Una vez el juego de la inves-

tigación está en marcha, no hay vuelta atrás para preguntar si existe, de hecho, algo.

c) La tercera postura, la *construccionista* contrasta vivamente con las dos anteriores. En efecto, para los construccionistas el intento mismo de identificar las emociones es algo confuso. El discurso emocional consigue su significado no en virtud de su relación con un mundo interior (de la experiencia, disposición o biología), sino por el modo en que éste aparece en las pautas de la relación cultural. Como subraya Gergen, las emociones no tienen influencia en la vida social, es que *constituyen la vida social misma*. Además, la posición construccionista es altamente compatible con buena parte de la investigación antropológica e histórica. Tal como este tipo de investigación sugiere, tanto el vocabulario de las emociones como las pautas que los occidentales damos en llamar «expresión emocional» varían espectacularmente de una cultura a otra o de un período histórico a otro (Shweder, 1991; Lutz y Abu-Lughod, 1990). Por ejemplo, ya no hablamos abiertamente de nuestra *melancolía o acidia*, como causas que nos podrían dispensar de trabajar o de las obligaciones sociales, pero sí lo hubiéramos podido hacer en el siglo xvii. Y en cambio, sí hablamos, sin problemas, de nuestra *depresión* o de lo *quemados* que estamos por el estrés laboral, términos estos que no hubiera sido posible utilizar hace sólo un siglo. «Este tipo de variaciones sociohistóricas son difíciles de cuadrar con la presuposición individualista de propensiones universales y biológicamente fijas» (Gergen, 1996, pág. 274).

## Modelos explicativos

Entre los diferentes modelos que se han propuesto para explicar las emociones, además del modelo relacional de Gergen y de la psicología socioconstruccionista, del que ya hemos dicho algo, me gustaría destacar estos tres:

1) *Modelo conductista*: este modelo considera a las emociones como meras disposiciones para actuar. Por tanto, sus partidarios (Darwin, Ryler, Skinner, etc.) afirman que las emociones se distinguen entre sí sólo por sus manifestaciones conductuales. Para ellos, no interesan ya las emociones como experiencias privadas, sino lo importante es la observación de la conducta pública que permite la atribución de emociones a otras personas y nos permite explicar sus acciones haciendo referencia a emociones. Pero difícilmente puede ser la conducta lo único que nos permita identificarlas. Considero el colmo de los despropósitos que algunos psicólogos, incluso a la hora de hablar de las emociones, olviden lo afectivo y los sentimientos.

2) *Modelo sociobiológico: El cerebro emocional*: «Cuando los sociobiólogos buscan una explicación al relevante papel que la evolución ha asignado a las emociones en el psiquismo humano, no dudan en destacar la

preponderancia del corazón sobre la cabeza en los momentos realmente cruciales. Son las emociones —afirman— las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles —el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones, la relación de pareja, la creación de una familia, etc.— como para ser resueltas exclusivamente con el intelecto. Cada emoción nos predispone de un modo diferente a la acción; cada una de ellas nos señala una dirección que, en el pasado, permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a que se ha visto sometida la existencia humana (véase Ekman, 1992). En este sentido, nuestro bagaje emocional tiene un extraordinario valor de supervivencia y esta importancia se ve confirmada por el hecho de que las emociones han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas de nuestro corazón (Goleman, 1996, páginas 22-23). De hecho, existen centenares de emociones y muchísimas más mezclas, variaciones, mutaciones y matices diferentes entre todas ellas (Goleman, 1996, pág. 442): *Ira* (rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia); *Tristeza* (aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico, depresión grave); *Miedo* (ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y, en el caso de que sea psicopatológico, fobia y pánico); *Alegría* (felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y, en caso extremo, manía); *Amor* (aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento); *Sorpresa* (sobresalto, asombro, desconcierto, admiración); *Aversión* (desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto y repugnancia); *Vergüenza* (culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar y aflicción). Y todas ellas cumplirían unas funciones muy concretas. Así, el *amor*, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual activan el sistema nervioso parasimpático, produciendo un estado de calma, relajación y satisfacción que favorece la convivencia. El arqueado de las cejas, que aparece en los momentos de *sorpresa* aumenta el campo visual y permite que penetre más luz en la retina, lo que nos proporciona más información sobre el acontecimiento inesperado, facilitando así el descubrimiento de lo que realmente ocurre y permitiendo elaborar, en consecuencia, el plan de acción más adecuado. El *enojo* aumenta el flujo sanguíneo a las manos, haciendo más fácil empuñar un arma o golpear a un enemigo, así como el ritmo cardíaco y la tasa de hormonas que, como la adrenalina, generan la cantidad de energía necesaria para acometer acciones vigorosas. Igualmente, en el caso del *miedo* la sangre se retira del rostro, lo que explica la palidez y la sensación de «quedarse frío», y fluye a la musculatura esquelética larga (piernas, etc.) favoreciendo así la huida. También la principal función de la *tristeza* consiste en ayudarnos a asimilar una

engaño amoroso), provocando una disminución de la energía y del entusiasmo por las actividades vitales (diversiones, placeres, etc.) y, cuanto más se profundiza y se acerca a la depresión, más se enlentece el metabolismo corporal.

Sin embargo, ahora que creíamos haber solucionado, a través de la biología, el problema de la existencia de las emociones, y más aún cuando Goleman nos dice que la distinta impronta biológica propia de cada emoción evidencia que cada una de ellas desempeña un papel único en nuestro repertorio emocional, nos deja como estábamos cuando añade que existen algunos expertos que defienden la hipótesis de que las diferentes emociones se solapan entre sí y que, en este sentido, no existe una diferencia clara entre ellas (véase Ekman y Davidson, 1994).

Estas predisposiciones biológicas a la acción son modeladas posteriormente por nuestras experiencias vitales y por el medio cultural en que nos ha tocado vivir. La pérdida de un ser querido, por ejemplo, provoca universalmente tristeza y aflicción, pero la forma en que expresamos esa aflicción —el tipo de emociones que expresamos o que guardamos en la intimidad— es moldeada por nuestra cultura, como también lo es, por ejemplo, el tipo concreto de personas que entran en la categoría de «seres queridos» y que, por tanto, deben ser llorados (Goleman, 1996, pág. 28).

3) *Modelo de Marañón-Schachter*: actualmente, como escribe Hansberg, las teorías más discutidas son las llamadas teorías cognoscitivas de las emociones, que no son en absoluto algo nuevo sino que ya las defendían, obviamente a su manera, Aristóteles, Santo Tomás o Spinoza. Así, este último, en la tercera parte de su *Ética* subraya el aspecto cognoscitivo de las emociones: podríamos incluso decir que las pasiones son para él sentimientos característicos, placenteros y no placenteros, que surgen de la estimación de algunos objetos como benéficos o dañinos. «Muchas de las teorías contemporáneas aceptan, entonces, combinaciones de estados cognoscitivos, actitudes evaluativas, deseos y otras actitudes proposicionales» (Hansberg, 1996, págs. 20-21).

Pues bien, aunque el desarrollo contemporáneo de este modelo es atribuido a Schachter, su autor fue un español, Gregorio Marañón, como muestra Fernández Dols (1994), autor que seguiremos en las próximas líneas. En efecto, en 1924 publicó Marañón un artículo «Contribución al estudio de la acción emotiva de la adrenalina», en el que explica los estudios de su grupo con una sustancia, la adrenalina, que, a diferencia de otras sustancias, parecía interpretar un papel central en los fenómenos emocionales. De hecho, tras inyectar adrenalina a 210 sujetos, Marañón observó dos efectos sumamente interesantes: a) En la mayor parte de los casos (71 por 100) los sujetos perciben los trastornos somáticos asociados al incremento de adrenalina en el organismo (por ejemplo, temblor, presión precordial, palpitaciones y similares), pero, además, «una sensación emo-

tiva indefinida, pero percibida “en frío”, sin emoción propiamente dicha» (Marañón, 1985, pág. 78); *b*) En los demás casos (29 por 100), la mera Emociones y relacion es íntimas: la conducta amorosa 93

inyección de adrenalina producía una reacción emocional completa, generalmente negativa, en la que el sujeto no sólo experimentaba los cambios somáticos ya citados (temblores, palpitaciones, etc.), sino que además se sentía realmente emocionado. Este trabajo de Marañón, que fue enormemente importante e influyente, hasta el punto de ser posiblemente el artículo más citado de un autor español en la literatura científica contemporánea, lo fue por poner de manifiesto que el fenómeno emocional estaba determinado, en gran medida, por factores situacionales y personales complejos que iban más allá de los síntomas viscerales asociados a la emoción, y mostró que la emoción era un fenómeno que consta de dos componentes: el *vegetativo* y el *psíquico*.

Posteriormente, la psicología social norteamericana fue desarrollando lentamente las ideas de lo que ellos mismos llaman Escuela Española, sugiriendo ligeros cambios en el modelo: la interacción entre la *emoción psíquica* y la *emoción periférica* (o sea, los cambios viscerales) vendría dada no tanto, señalan los investigadores norteamericanos, por una especial predisposición de los sujetos, sino por la situación. Dicho de otra forma, en ciertas situaciones los sujetos se pueden *dejar llevar* por los síntomas corporales producidos por la inyección de adrenalina y sentirse auténticamente emocionados. «Como se ve, lo que aportan los estudios norteamericanos al modelo de la Escuela Española es una matización mínima aunque muy significativa para un psicólogo social: los sujetos de la experiencia de Marañón que sentían auténtica emoción no estaban especialmente predispuestos por poseer unos ciertos rasgos de personalidad estables, sino que se encontraban en una situación que percibían de forma distinta a los demás sujetos» (Fernández Dols, 1994, pág. 331).

Sin embargo, Marañón falleció en 1960 y su legado psicosocial tuvo una nula influencia en nuestro país, pero no así en los Estados Unidos, donde tuvo un «discípulo» destacado: el psicólogo social Stanley Schachter. De hecho, como escribe Fernández Dols (1994, págs. 332-333), «las coincidencias entre los puntos de vista de Marañón y Schachter son llamativos. A veces Schachter se remite a Marañón y otras no, pero sus puntos de vista son sorprendentemente coincidentes». Así, en algunos de los más conocidos experimentos de la *Psicología de la Afiliación* (1959), lo que hace Schachter es sustituir la inyección de adrenalina por una situación ansiógena (que genera por sí misma ansiedad en los sujetos) y observar, como Marañón, la importancia del gesto de los demás en la elaboración de nuestras propias emociones. Y el clásico artículo con Singer (Schachter y Singer, 1962), no es, como afirma Fernández Dols, sino un experimento que resume las intuiciones de Marañón en una sola situación experimental: los efectos de la inyección de adrenalina (la emoción vegetativa de Marañón) y la importancia del gesto emocional de los demás como un factor clave en la determinación de la emoción psíquica, aunque Schachter y Singer for-

mulan su hipótesis en una terminología diferente a la de Marañón, que es la que el estudiante de psicología social se va a encontrar en la literatura actual: ya no hablan de emoción vegetativa, sino de activación fisiológica

Anastasio Ovejero Bernal

(«arousal»), y los términos emoción psíquica, procesos intelectivos superiores y similares quedan resumidos bajo el epígrafe «factores cognitivos», como veremos mejor en el apartado 5 de este capítulo.

Por otra parte, Schachter y sus discípulos llevaron a cabo otros experimentos con animales y humanos que parecían confirmar la hipótesis central del experimento que acabamos de relatar: cuando se da una alta activación del sistema nervioso simpático y carecemos de una explicación adecuada para ella, podemos provocar fácilmente en las personas un estado emocional. De hecho, Schachter y Singer piensan que cualquier cambio visceral notable sin una explicación clara puede provocar un contagio emocional entre las personas de un grupo: exactamente el argumento de Marañón (1950).

Como sabemos, el trabajo de Schachter dio lugar al marco de referencia contemporáneo más importante en el estudio psicosocial de las emociones. Dicho paradigma se conoce generalmente como el modelo *cognitivo-fisiológico*, el modelo *bifactorial* o simplemente la *Teoría de Schachter*. Sin embargo, creo que sería de justicia, como hace el norteamericano Cornelius (1991), llamarla «teoría bifactorial de Marañón» o, como mínimo, como hace Fernández Dols, *paradigma Marañón-Schachter*.

## El amor: definición

Aunque el estudio de las relaciones amorosas podría perfectamente haber sido incluido en el tema anterior, ya que estamos ante un tipo especial de atracción interpersonal, sin embargo se ha decidido incluirle en el tema de las emociones, ya que es justamente el aspecto emocional el que más claramente diferencia la atracción amorosa de otros tipos de atracción. En todo caso, si la atracción interpersonal apenas había sido estudiada en psicología social hasta épocas recientes, más recientes aún son las investigaciones sobre el amor y las relaciones íntimas. Más en concreto, mientras filósofos, poetas, novelistas, etc., han tratado el tema del amor durante siglos, los psicólogos sociales hace apenas veinte años que han comenzado a interesarse por este tema. Tal negligencia se ha debido principalmente a tres razones (Berscheid y Walster, 1978): *a)* Se creía que el amor pertenece al campo de la novela y no de la ciencia; *b)* Además, al igual que el de la conducta sexual, fue considerado un tema tabú; y *c)* Una tercera y tal vez más práctica razón es simplemente la dificultad de estudiar el tema del amor, dificultad que se hace casi insuperable en el caso de la investigación experimental de laboratorio. Sin embargo, la poca atención que se le ha dedicado es algo absolutamente inexplicable ya que resulta difícil encontrar un fenómeno más intrínsecamente interpersonal que el amor, y dado que, ya por su presencia ya por su ausencia, se trata de una de las cosas más

importantes y centrales de la vida de todos los seres humanos. De hecho, los estudios sobre este tema están aumentando durante los últimos diez años (Stenberg, 1989; Sternberg y Barnes, 1988; Hendrick y Hendrick, 1992; Sangrador, 1993; Serrano y Carreño, 1993, etc.). Emociones y relaciones íntimas: la conducta amorosa 95

Por otra parte, se nos plantea un primer y fundamental problema: ¿podemos aplicar a la conducta amorosa las reglas que gobiernan las relaciones humanas y las conductas sociales? Como dice Sangrador, a primera vista, parece que sí. De hecho, teorías como la del refuerzo, o sus vertientes cognitivo-sociales como la del intercambio o la de la equidad, insisten en que la génesis y mantenimiento de una relación amorosa dependen del grado en que las recompensas (o expectativa de recompensas) mutuas sean superiores a las obtenibles en relaciones alternativas (incluyendo como alternativa la no relación). Sin embargo, resulta difícil reconciliar estas perspectivas que cabe denominar racionalistas, basadas en el refuerzo, el intercambio o la equidad, con ciertas realidades como esos amores incomprensibles y «ciegos», aparentemente sin lógica alguna, o esas personas que cuanto más les rechaza y les hace sufrir quien es el objeto de su amor, más ciegamente aún se enamoran. «Porque es evidente que mientras que por lo general elegimos los amigos entre quienes nos gratifican de algún modo y hacen agradable la relación con ellos, sin embargo existen personas que quedan amorosamente colgadas, en una suerte de adicción, a individuos que no sólo no las gratifican, sino incluso las llenan de amargura, sufrimiento, y hasta de daño físico. ¿Cómo explicar la persistencia del amor en estos casos?» (Sangrador, 1993, pág. 183).

Pues bien, debemos preguntarnos ante todo qué es el amor o qué entendemos con este término. En primer lugar, existe un cierto acuerdo en que el amor es cualitativamente diferente de la mera atracción. Así, es posible amar a quien no nos recompensa en absoluto, y ello porque el amor, a diferencia de la mera atracción, puede basarse en *recompensas imaginarias*, producidas por la fantasía de la persona enamorada. En todo caso, son muchas las investigaciones que revelan elementos que son comunes a todas las relaciones amorosas: comprensión mutua, apoyo recíproco, valorar y disfrutar el estar con el ser amado. Por otra parte, como señala Sangrador, mientras la atracción es habitualmente conceptualizada como una *actitud* positiva hacia otra persona, en el amor adquieren singular importancia los *componentes emocionales*. Mientras que la atracción puede ser definida como «una tendencia o predisposición a evaluar a una persona o un símbolo de esa persona de una forma positiva o negativa» (Berscheid y Walster, 1978), las definiciones del amor suelen ser más complejas. Cuando hablamos del amor describimos por lo general una relación en la cual hay un afecto intenso entre dos personas cuyas vidas están entrelazadas (Berscheid y Walster, 1978). En concreto, el amor es un estado de absorción intensa en otro, unido a un estado de intensa excitación fisiológica. El amor apasionado es emocional, excitante, intenso. Si es correspondido, uno se siente realizado y pletórico; si no, uno se siente desesperado. Como otras

formas de excitación emocional, el amor apasionado implica una mezcla de regocijo y melancolía, de alegría hormigueante y tristeza descorazonada. Se caracteriza, por tanto, por la conjunción de una serie de sentimientos contrapuestos. Así, Berscheid y Walster (1978, pág. 177) le definen al amor pasional como «un estado emocional salvaje: ternura y sentimientos sexua-

Anastasio Ovejero Bernal

les, regocijo y dolor, ansiedad y alivio, altruismo y celos coexisten en una confusión de sentimientos». Por su parte, Stenberg (1988) ve el amor como un triángulo, cuyos tres vértices son pasión, intimidad y compromiso.

Por otra parte, uno de los principales problemas a la hora de estudiar el amor probablemente estriba en el propio lenguaje utilizado que denomina *amor* a cosas tan diferentes como, por no poner sino sólo tres ejemplos, el amor apasionado, el amor a los padres o el amor al trabajo. Incluso dentro del «amor» en sentido estricto habría que distinguir, para comenzar a clarificar las cosas, el amor como actitud (atracción), el amor como emoción (pasión) e incluso el amor como conducta, donde quedaría reducido a meros comportamientos o respuestas ante el otro. En todo caso, cuando nos enamoramos sentimos un intenso deseo de unión con nuestra pareja que se refleja cognitiva, emocional y conductualmente, lo que explica los tres tipos de elementos que componen el amor pasional (Fuertes, 1993): *Componentes cognitivos* (fantasías respecto a lo maravillosa que sería la vida con la persona amada; incertidumbre respecto a la posibilidad de conseguir o no lo que se desea; preocupación por la persona amada; idealización y sobrevaloración del otro; deseo de conocer al otro y ser conocido por él; facilidad para imaginar, fantasear y explicar la conducta de la persona amada de forma favorable, en términos de reciprocidad; facilidad para olvidar otras preocupaciones y problemas del pasado); *componentes emocionales* (deseo de unión completa y permanente con el objeto amado; atracción hacia el otro, especialmente atracción sexual; deseo de reciprocidad, de ser correspondido, el enamorado no sólo ama, sino que también quiere ser amado; activación fisiológica; terror a la ausencia de esperanza); y *componentes conductuales* (acciones encaminadas a conocer los sentimientos del ser amado; estudio detenido de él; ofrecimiento de servicios y favores al otro; acciones encaminadas a mantener la proximidad con el otro; alejamiento de todo aquello que no se relaciona con la persona amada). Y empíricamente encontraron Dion y Dion (1973) que los síntomas emocionales mencionados con mayor frecuencia por 240 estudiantes universitarios de ambos sexos para expresar cómo se sentían cuando estaban enamorados, eran: euforia, depresión, soñar despierto, dificultades para dormir, agitación e incapacidad para concentrarse. De forma similar, y trabajando con una muestra de 679 sujetos también de ambos sexos, Kanim y colaboradores (1970) hallaron que el sentimiento más frecuente experimentado fue el de bienestar (el 79 por 100 de los estudiantes lo mencionaron), seguido de dificultades para concentrarse (37 por 100), «flotar sobre una nube» (29 por 100), «ganans de correr, saltar o gritar» (22 por 100) y «atolondramiento y despreocupación» (20 por 100).



Pero tampoco podemos olvidar que «el enamoramiento y el amor están en buena medida *construidos socialmente* (Averill, 1988), y como tales son, al tiempo, reflejo y producto de una época y una sociedad determinada. Dicho de otro modo, el sentimiento de estar enamorado debe ser aprendido por los niños durante el período de socialización, junto con lo que significa tal sentimiento. Hay pues un conjunto de normas sociales y cul-Emociones y relacion es íntimas: la conducta amorosa 97

turales que sutilmente se cuelan en los entresijos de las mentes infantiles explicitando cuándo, cómo, de quién y de quién no, puede uno enamorarse. Es en este terreno donde los medios de comunicación arrasan literalmente, influyendo en los futuros comportamientos amorosos de los niños y adolescentes, diferenciando artificialmente los modelos a seguir, masculinos y femeninos, y generando todo un conjunto de diferentes expectativas de rol que guían sutilmente los procesos de enamoramiento, elección de pareja, ruptura, etc. No hay más que dedicar unos minutos de atención a los culebrones televisivos, los concursos de parejas, las películas, etc. para ver reflejados en ellos y transmitidos desde esas privilegiadas fuentes emisoras los citados modelos de rol de género de unos y otras, quizá más crudamente los de ellas, pero también los de ellos» (Sangrador, 1993, pág. 185).

En todo caso, para que se dé el enamoramiento tienen que cumplirse estas tres condiciones (Hatfield y Walster, 1981): *a*) La persona tiene que haber aprendido que el amor es una respuesta apropiada, lo que significa que en la cultura y en la sociedad en que vive debe aceptarse que hay un tipo de emoción que se llama amor, que le puede ocurrir a cualquier persona. Por ejemplo, en una cultura que considerara al amor como un estado de absoluta enajenación mental o de posesión demoníaca, sería menos probable el enamoramiento. De hecho, tal y como hoy lo entendemos es algo relativamente reciente y circunscrito a ciertas culturas. Muchos pueblos del Sur del Pacífico desconocían nuestra idea de caer repentinamente enamorados (Levy, 1973); *b*) la segunda condición necesaria para el enamoramiento es que aparezca una persona que reúna las características adecuadas para ser el objeto de nuestro amor. Estas características son fruto básicamente de nuestra historia y de nuestros aprendizajes, estrechamente vinculados, por otra parte, al contexto social; y *c*) para que haya enamoramiento ha de haber un estado de excitación emocional relacionado con la otra persona. Los factores cognitivos influyen en cómo hombres y mujeres interpretan sus sentimientos, pero para que se den esos sentimientos, las personas han de experimentar ciertas reacciones nerviosas y corporales. A estas tres condiciones, algunos autores añadirían una cuarta: la «necesidad psicológica» de amar, de forma que hay quienes afirman que estados de ánimo como el miedo o la inseguridad personal facilitan el enamoramiento.

Teorías explicativas del enamoramiento

La idea del «flechazo» sin más es una explicación extremadamente simplista y por consiguiente totalmente insatisfactoria. Así pues, ¿por qué nos enamoramos? Se han propuesto diferentes teorías, entre ellas las siguientes (Sangrador, 1993):

1) *Teoría bifactorial del amor apasionado*: algunos autores acuden a la teoría del desarrollo de las emociones de Schachter para explicar el amor.<sup>98</sup>  
Anastasio Ovejero Bernal

En concreto, como ya hemos visto, Schachter proponía que nuestra experiencia de cualquier estado emocional (por ejemplo, el miedo, la cólera o la alegría) es resultado de dos factores que operan juntos. Primero, deberá haber alguna excitación fisiológica; y segundo, el estado emocional preciso estará determinado por la atribución cognoscitiva que hagamos para explicar y etiquetar esa excitación fisiológica. De hecho, desde el punto de vista meramente fisiológico, una emoción es bastante similar a otra, de forma que podemos experimentar la activación como alegría si estamos en una situación eufórica (por ejemplo, después de haber obtenido un sobresaliente en el examen de psicología social), como enojo si el ambiente es hostil (por ejemplo, después de que nuestro equipo favorito de fútbol perdiese el partido en el último minuto) o como amor apasionado, si la situación es romántica (por ejemplo, cuando la chica de nuestros sueños nos acompañó a pasear por el campo un maravilloso atardecer otoñal). Según este enfoque, el amor apasionado sería la experiencia psicológica de ser activado biológicamente por alguien a quien encontramos atractivo. Esto es lo que hicieron Berscheid y Walster (1978) quienes defienden una concepción del amor absolutamente desmitificadora por una parte y escasa-mente racional por otra, en la que dan importancia decisiva a la *situación*. A su juicio, durante la socialización hemos aprendido, más o menos bien, a etiquetar correctamente distintas emociones (alegría, miedo, tristeza) a partir de las señales de la situación y de los modelos que hemos observado previamente. Pero el amor apasionado no es precisamente una emoción que se experimente con frecuencia en la familia o en la vida cotidiana de un adolescente, por lo que éste no lo aprende adecuadamente. De esta manera, puede llevar a cabo una atribución errónea y denominar amor apasionado a lo que experimenta un día en que, por ejemplo, acompañado de una amiga, va a ver las listas definitivas de los que han aprobado la oposición a la que se había presentado unos días antes. Esto explicaría, por ejemplo, los súbitos enamoramientos de los soldados en campañas bélicas, siendo el objeto amoroso, pues, bastante intercambiable. Y es que, según esta teoría, no importa tanto de dónde provenga la excitación cuanto atribuir tal excitación a la presencia del amor, es decir, a que «debo estar enamorado».

Dos estudios muy interesantes ilustran la utilidad de este análisis del amor apasionado: Valins (1996) llevó a cabo un experimento en el que mostraba unas transparencias de mujeres desnudas a sus sujetos, estudian-

tes varones. Conforme se proyectaban las transparencias, los estudiantes iban informando acerca de los cambios que se iban produciendo en su ritmo cardíaco a través de audífonos conectados a una máquina que supuestamente vigilaba su pulso cardíaco. De hecho, la información que les daba la máquina era absolutamente falsa y estaba manipulada por el experimentador. Pues bien, con algunas transparencias los estudiantes no «percibían» cambios en su pulso, mientras que con otras sí «percibían» un rápido incremento. Valins argumentaba que los estudiantes interpretarían que el cambio de su ritmo cardíaco se debería a la atracción de la mujer de Emociones y relacion es íntimas: la conducta amorosa 99

la transparencia, quien sería, pues, la responsable de tal cambio. De hecho, esto fue lo que ocurrió. Cuando después los estudiantes evaluaron a las mujeres, consideraron que eran mucho más atractivas aquellas que «habían provocado» en ellos cambios en su ritmo cardíaco que las que no lo habían provocado. Como vemos, pues, los datos de este estudio parecen apoyar la teoría que estamos comentando, aunque este experimento analizaba más la atracción sexual que el amor. En una prueba posterior y más directa de esta teoría, Dutton y Aron (1974) examinaron a una muestra de sujetos varones que tenían que realizar el experimento en una «situación realmente excitante», consistente en responder a un cuestionario mientras estaban en un puente colgante sobre un barranco profundo. En concreto, el puente tenía 135 metros de largo y estaba suspendido a 69 metros de altura sobre el rocoso río Carilano de Columbia Británica (Estados Unidos). Ciertamente, la gente siente excitación en tal situación y la mayoría de las veces podríamos esperar que la denominasen «miedo» o «temor». Sin embargo, ¿qué pasa, se preguntan estos autores, si en esta situación a un hombre le habla una mujer atractiva? ¿Será posible que atribuya al menos parte de su excitación a sus sentimientos sexuales o de amor por la mujer? Los resultados indicaron que sí. Los hombres del puente colgante, entrevistados por una experimentadora atractiva, incluyeron demasiada fantasía sexual en breves historias que se les pidió que describieran acerca de una fotografía ambigua. Es más, muchos de ellos también la llamaron después (ella les había dado su nombre y su número de teléfono para el caso de que quisieran más información sobre la investigación). Esto no pasó cuando la misma mujer llevó a cabo el mismo experimento, también con sujetos masculinos y también en un puente, pero en un puente seguro. Parece ser que aquí no hubo excitación y por ello no surgió el amor. Tampoco ocurre esto cuando quien realizaba el experimento sobre el puente colgante era un experimentador masculino. En un estudio posterior, estos mismos autores (Dutton y Aron, 1989) invitaron a varones universitarios a participar en un experimento de aprendizaje. Después de conocer a su atractiva compañera, algunos se asustaron con la noticia de que sufrirían algunos choques eléctricos «bastante dolorosos». Antes de que comenzara el experimento, el investigador les aplicó un cuestionario breve «para obtener algo de información sobre sus sentimientos y reacciones actuales, en vista de que éstos a menudo influyen en la ejecución de la tarea de aprendizaje». Cuando se les preguntó

hasta qué punto les gustaría salir con su compañera y besarla, los hombres «asustados» expresaron una atracción más intensa hacia la mujer que los no «asustados». Igualmente Cohen y colaboradores (1989) encontraron que las parejas muestran más atracción (se tocan y hablan más entre sí) al salir de un cine que cuando entran si acaban de ver una excitante película de terror, cosa que no ocurría cuando habían visto una película no emotiva.

También han sido numerosos y variados los experimentos que parecen confirmar la tesis de Berscheid y Walster, al encontrar que, efectivamente, la atracción sentida hacia otra persona aumenta en presencia de determinadas activaciones producidas por miedo, rechazo, frustración o la interfe-

Anastasio Ovejero Bernal

100 rencia de los padres (esto último recibe el nombre de *efecto Romeo y Julieta*, Driscoll y cols., 1974), etc. pueden aumentar la atracción sentida hacia otra persona.

2) *Teorías del intercambio*: de la teoría de Thibaut y Kelley (1959) se deduce que es más probable que alguien se enamore cuando su «nivel de comparación» (CL) es bajo. Por ejemplo, es probable que una adolescente, en plena crisis personal y sin el apoyo emocional de sus padres, tienda a sentir más fácilmente amor hacia quien simplemente le ofrezca apoyo emocional o a veces meramente una sonrisa. O que una persona que acaba de romper una relación, con el consiguiente descenso de su CL, acabe fijándose en quien antes no se fijaba. Esta teoría también nos ayuda a entender aquellas relaciones amorosas de hombres entrados en años, generalmente con dinero y estatus, con jóvenes, a veces adolescentes. Y, aunque se habla poco de los casos que se dan a la inversa, éstos no son tan pocos como se cree, están aumentando y, además, no son algo novedoso. Recuérdense los numerosos ejemplos que nos muestra la novela francesa del siglo XIX, donde era frecuente que las señoras de la aristocracia tuvieran sus amantes, siempre jóvenes y guapos varones, con pocos recursos económicos y muchos deseos de ascender socialmente. Si en nuestra actual sociedad tales casos son aún poco numerosos, aunque *in crescendo*, se debe fundamentalmente a que los costos derivados de las presiones sociales y las diferentes expectativas normativas asociadas a uno y otro sexo lo dificultan. Es, por tanto, a mi juicio indiscutiblemente, una cuestión cultural, y no biológica como se repite con demasiada frecuencia.

3) *Teoría del «locus of control»*: también esta teoría ha sido utilizada para explicar el amor, subrayándose el hecho de que los individuos controlados externamente, es decir, aquellos que creen que su conducta viene determinada por factores externos, ajenos a su propia decisión (destino, azar, etc.) tienden a enamorarse más que los individuos controlados internamente, es decir, aquellos que piensan que son ellos mismos quienes deciden su destino y que tienen una visión del amor menos idealizada (Dion y Dion, 1988).

4) Otras teorías, finalmente, se centran en el propio sujeto que se enamora, defendiendo, con frecuencia, un enfoque algo negativo y hasta peyorativo del enamoramiento, relacionándolo a menudo con estados de debilidad, miedo, depresión, etc. Así, ya hace muchos años, Reik (1944),

representando probablemente un caso extremo, relacionaba el enamoramiento con la depresión. Y de hecho, como escribe Sangrador, es frecuente leer que las personas se enamoran cuando se encuentran en un estado previo de disponibilidad, de tal forma que el amor para ellos refleja un anhelo, una búsqueda de alguien con quien compartir su vida, de huir de su radical soledad encontrando seguridad y afecto, sobre todo cuando no se sienten suficientemente valorados. «En el lado opuesto se encontrarían hombres y mujeres para quienes el amor es, por el contrario, un estorbo en su vida profesional, o incluso algo patológico, como una enfermedad de la que procuran librarse: son esos hombres y cada vez más mujeres tan racional-analíticos que raramente se enamoran» (Sangrador, 1993, pág. 187). Emociones y relaciones íntimas: la conducta amorosa 101

En resumidas cuentas, como ocurre tantas veces con los complejos fenómenos psicosociales, ninguna teoría es suficiente para dar cabal cuenta de ellos y cada una explica sólo algún aspecto, pero deja sin explicar otros.

### Características del objeto amoroso: selección de la pareja

Ante todo, tenemos que decir que la forma de elegir pareja varía en las diferentes culturas. Así, mientras que en la nuestra el amor por lo general precede al matrimonio, en cambio en otras culturas frecuentemente ocurre a la inversa: el amor es posterior al matrimonio. Dentro de la propia cultura occidental, antes era la familia la que, por razones de tipo económico, político, tribal, etc., elegía la pareja de sus hijos/as, pero tras el proceso de industrialización, la familia ha perdido gran parte de la influencia que tenía sobre sus miembros en muy diferentes áreas, sobre todo en ésta. Tal cambio ha sido una consecuencia del hecho de que el estatus de las personas dejó de depender del nacimiento o del estatus familiar para depender principalmente de sus propios logros (otra cosa es que con frecuencia esos logros sigan dependiendo del origen social). Ahora bien, cuando hay libertad para elegir pareja, entonces la atracción sexual es un factor importante para tal selección, selección que en gran medida se basará en el amor. «Por ejemplo, el amor y la atracción sexual han florecido en las sociedades occidentales industrializadas. En aquellas sociedades donde la selección de pareja dependía poco de la libertad de elección la atracción sexual entre personas casadas era omitida» (Stephan y Stephan, 1985, pág. 250), lo que significaba que el fenómeno del amor era muy restringido.

Sin embargo, en nuestra cultura actual el amor sí es algo importante y, por tanto, también lo es la elección de pareja. Ahora bien, ¿por qué nos enamoramos de una persona y no de otra? Ésta es una cuestión que tal vez no tenga respuesta concreta, pero sobre la que se pueden hacer algunas hipótesis basadas en los estudios sobre la atracción interpersonal. Así, el atractivo físico es una variable que si era crucial en la atracción interpersonal, por razones obvias que no se le escaparán al lector, es más crucial aún

en el ámbito amoroso. A este respecto, resulta realmente interesante y clarificador el experimento de Snyder, Tanke y Berscheid (1977) en el que sujetos varones hablaban por teléfono con mujeres de las que previamente se les había informado que eran atractivas o no atractivas. Tras las conversaciones, se encontró que efectivamente los sujetos evaluaban a su contacto telefónico de modo más positivo en una serie de variables cuando se les había dicho que era atractivo; tales mujeres eran, a su juicio, más sociables, amables, habladoras, etc. Pero lo más sugerente del experimento es que la conducta telefónica de los propios varones fue evaluada a su vez por un grupo de jueces neutros que la juzgaron como más cálida, sociable, interesante y con sentido del humor cuando hablaban con una mujer presuntamente atractiva.

En todo caso, ¿existen diferencias de género? ¿los hombres y las mujeres difieren en la manera en que experimentan el amor apasionado? Sí parecen existir diferencias, eso sí, producidas culturalmente. Así aunque generalmente se cree que las mujeres son más enamoradizas, sin embargo los datos existentes (Dion y Dion, 1988; Peplau y Gordon, 1985) parecen indicar que son los hombres los que tienden a enamorarse con mayor rapidez. Los hombres también parecen desenamorarse en forma más lenta y tienen una probabilidad menor que las mujeres de romper un romance prematrimonial, aunque las mujeres tienen una probabilidad ligeramente mayor que los hombres de centrarse en la intimidad de la amistad y en su interés por su pareja, mientras que los hombres tienden a pensar que las mujeres en los aspectos físicos y festivos de la relación. En todo caso, cuanto más dura una relación son menores sus altibajos emocionales (Berscheid y cols., 1989). La intensidad del romance puede durar unos cuantos meses, incluso un par de años, pero difícilmente mucho más. Ahora bien, si una relación íntima ha de perdurar, debe estabilizarse en un resplandor crepuscular más tranquilo pero aún afectuoso que Hatfield llama *amor de compañeros*, que, a diferencia de las emociones profundas del amor apasionado, es una emoción menos intensa, es un vínculo afectuoso profundo, pero no profundamente emocional. Pero es igual de real. Incluso si uno desarrolla tolerancia para un fármaco, la abstinencia puede ser dolorosa. De la misma manera sucede con las relaciones íntimas. Las parejas mutuamente dependientes que ya no sienten la llama del amor apasionado a menudo descubren, ante el divorcio o la muerte, que la pérdida es mayor de lo que esperaban. Que se habían centrado en lo que no funcionaba y no notaron todas las cosas que sí lo hacían, incluyendo cientos de actividades interdependientes (Carlson y Hatfield, 1992).

Además del atractivo físico, existen otros criterios a la hora de seleccionar la pareja, criterios que Stroebe y Stroebe (1984) agrupan en estas tres categorías:

a) *Disponibilidad*: el primer requisito mínimo es la disponibilidad de la interacción. Ello limita el campo de parejas potenciales a aquellas perso-

nas a las que es probable que encontremos en las situaciones que conducen al desarrollo de relaciones informales cotidianas. El más estudiado de los determinantes de la disponibilidad ha sido la *proximidad* (recuérdese lo que vimos sobre este aspecto en el capítulo anterior). De hecho, se ha encontrado que la frecuencia de matrimonios disminuye con el aumento de la distancia entre las residencias de las potenciales parejas. Sin embargo, sociólogos, antropólogos y psicólogos sociales subrayan la necesidad de tener en cuenta las normas que definen las características sociológicas de las parejas potenciales (estatus socioeconómico, raza, religión, etc.), normas que deben ser tenidas en cuenta junto al criterio de familiaridad, complementándolas.

b) *Deseabilidad*: existen ciertas características sociales o físicas de los candidatos a cónyuges que son altamente valoradas en una sociedad dada. Emociones y relacion es íntimas: la conducta amorosa 103

Por ejemplo, la mayor parte de la gente prefiere como pareja una persona físicamente atractiva que una persona no atractiva. Generalmente también se valora mucho el nivel alto de ingresos económicos, de cultura, etc. Pues bien, quienes posean estas características serán más probablemente preferidos como pareja.

c) *Compatibilidad*: mientras que la proximidad o el atractivo físico ejerce su influencia sobre la selección de pareja incluso antes de que tenga lugar cualquier interacción, la compatibilidad afecta a la atracción sólo durante la interacción. En este apartado las variables que más se han estudiado han sido las actitudes y los rasgos de personalidad.

## Ruptura y conflictos en las relaciones de pareja

Finalmente, resulta imprescindible analizar, siquiera someramente, el tema de la disolución de las relaciones, principalmente por su enorme interés práctico de cara a un área de intervención psicosocial tan actual como es la de las situaciones de divorcio. Que el tema es sumamente interesante no cabe la menor duda. Sin embargo, y a pesar de que pocas experiencias en la vida son capaces de producir tanto dolor emocional, angustia y sufrimiento, se trata de un tema poco estudiado. Además, los pocos estudios existentes se han centrado en la disolución de las relaciones maritales pero apenas se ha examinado la ruptura de las relaciones prematrimoniales, y los que lo han hecho han sido estudios transversales, que son muy problemáticos a la hora de su interpretación. Para superar tales problemas se han llevado a cabo varios estudios longitudinales habiéndose encontrado que las relaciones eran particularmente propensas a la disolución cuando había poca intimidad, un compromiso desigual en la relación y grandes discrepancias en la pareja en cuanto a edad, aspiraciones educativas, inteligencia o atractivo físico (Hill, Rubin y Peplau, 1976). Simpson (1987), también con un estudio longitudinal, encontró que los tres factores que mejor predicaban la intensidad y la duración del sufrimiento emocional tras la ruptura

de relaciones prematrimoniales eran la intimidad y la duración de las relaciones así como la facilidad de encontrar una pareja alternativa. En concreto, los individuos que habían tenido intimidad con su última pareja, que llevaban ya mucho tiempo con ella y que creían que les sería difícil encontrar otro compañero/a satisfactorio/a tendían a experimentar más sufrimiento emocional. Por su parte los sociólogos y demógrafos informan que estadísticamente el divorcio es menos probable entre los que se casan después de los veinte años de edad, cuando había habido un largo noviazgo, los que poseen un alto nivel educativo, disfrutan de ingresos estables, viven en una ciudad pequeña o en el campo, no cohabitan o quedan embarazadas antes de casarse y son activamente religiosos (Myers, 1992). Sin embargo, sabemos que estos estudios estadísticos muestran una mera covariación y son poco explicativos.

En todo caso, el enfriamiento del amor romántico intenso a menudo es

el inicio de un período de desilusión, sobre todo entre aquellos que consideran este amor como esencial tanto para el matrimonio como para su continuación. Simpson, Campbell y Berscheid (1986) sospechan que «el fuerte incremento en el índice de divorcios en las pasadas dos décadas está vinculado, al menos en parte, a la creciente importancia de las experiencias emocionales positivas intensas (por ejemplo, el amor romántico) en las vidas de las personas, experiencias que pueden ser particularmente difíciles de sostener con el tiempo». Comparados con los norteamericanos, los asiáticos, que poseen índices de divorcio mucho más bajos, tienden a centrarse menos en los sentimientos personales, como la pasión, y a estar más interesados en los aspectos prácticos de los vínculos sociales (Dion y Dion, 1988), por lo que podemos suponer que son menos vulnerables a la desilusión.

En resumen, suele admitirse que en general existen tres principales causas de disolución de las relaciones de pareja: a) *Factores de relación*: nos referimos a factores internos, a problemas de la relación en sí. El problema estriba sencillamente en que ambos miembros de la pareja no han sido capaces de sostener una buena relación entre ellos; b) *Factores individuales*: algunos rasgos individuales de uno de los miembros de la pareja hacen que éste prefiera disolver la relación. Algunos estudios han encontrado que los hombres con alta necesidad de poder es más probable que rompan sus relaciones que los hombres con baja necesidad. Sin embargo, en las mujeres la necesidad de poder no suele ser un factor para la estabilidad de la relación. Por otra parte, las estadísticas demuestran que los hijos de padres divorciados es más probable que también ellos se divorcien. Aunque pudiera esperarse que tales niños deberían estar motivados para evitar el divorcio, al parecer tiene lugar un sutil aprendizaje durante la niñez que hace que disuelvan sus relaciones con más probabilidad; y c) *Atracciones alternas*: evidentemente, las teorías del intercambio consideran la equidad de costos y recompensas en el momento presente. Sin embargo, tal equidad puede sencillamente no mantenerse en el futuro, de forma que se rompa o



disuelva la relación por no ser equilibrada. Suele ser frecuente que otras atracciones alternas (conocimiento de otra persona más reforzante como pareja, cambio en la situación laboral o económica, etc.) terminen por disolver una relación estable hasta ese momento.

Pero sin llegar a la ruptura, con frecuencia surgen conflictos y desavenencias en las parejas, que producen insatisfacción y que a veces van preparando paulatinamente la separación definitiva. ¿A qué se deben tales desavenencias? Básicamente a los siguientes factores (Sangrador, 1993, págs. 192-195): 1) Una primera fuente de error es el *desconocimiento real del objeto* amoroso elegido. Un individuo nunca debe estar seguro de sus percepciones cuando cree estar enamorado: el enamoramiento dificulta, o incluso impide, la objetividad en la percepción del otro. Cabría decir, al respecto, que cuanto más rápida sea la fijación amorosa más probable es el error; 2) Otra fuente de error tiene que ver con el *sexo*. Hace años se enseñaba a las mujeres que el amor es un requisito previo para el sexo, mien-Emociones y relacion es íntimas: la conducta amorosa 105

tras se estimulaba a los varones a tener experiencias sexuales con o sin amor y a que se entrenaran en el sexo sin necesidad de que hubiera amor. Progresivamente, la mujer comenzó a poder permitirse relaciones sexuales prematrimoniales pero siempre que hubiera promesa formal, o fuera «algo serio», es decir, con amor. Hoy se ha dado un paso más, y muchas mujeres practican el sexo sin amor de modo natural. Pero «quizá precisamente la fuente de error radica en la confusión entre deseo sexual y amor. Aun tratándose de una cuestión en extremo polémica, creo que puede admitirse la no identificación entre ambos. Y es un hecho que, especialmente los jóvenes varones, pueden llegar a confundir deseo con amor, imaginando querer cuando desean, y a menudo justificando el deseo denominándolo amor... En cualquier caso, la relación entre sexo y amor se hace difícil en parte por las contradicciones que plantea al respecto la misma sociedad, que estimula valores antagónicos: el de libertad y el de compromiso, el de estabilidad y el de novedad sexual (“efecto Coolidge”), independencia y fidelidad, etc.» (Sangrador, 1993, pág. 193); 3) Las variables del sujeto generan, asimismo, posibles fuentes de error tanto en el proceso electivo como en la relación posterior. Es el caso, por no poner más que un par de ejemplos, de la *inmadurez afectiva del sujeto* (personas que no han superado el amor tiránico y posesivo del niño, y para quienes amar es meramente el deseo del ser amado), o el caso de la mujer tratada como simple medio de satisfacción sexual de su marido, a su hora y conveniencia (no hay amor, sólo apropiación); 4) Otras fuentes de conflicto radican en las difíciles relaciones entre *Matrimonio* y *Amor*, y entre amor-conyugal y amor-pasión. «Se pretende que las personas reconozcan el “amor verdadero” y elijan una pareja en función sobre todo del amor. Pero nuestra socialización dedica muchas más horas para el aprendizaje de zoología o geografía, o para sacar el carné de conducir, que para aprender a no equivocarse a elegir, para aprender a amar en definitiva. Con lo que se hacen promesas formales de amor “eterno” que obviamente no pueden cumplirse: el insensato “te que-

rré hasta que la muerte nos separe” olvida que el amor no es un acto de la voluntad. Ni siquiera la vida en común previa a la institucionalización de la unión resuelve la cuestión, pese a la coherencia de la propuesta. Los datos indican que las parejas que han convivido antes no son necesariamente más duraderas que las demás» (Sangrador, 1993, pág. 194); y 5) Es un ejemplo muy extendido en nuestra sociedad el caso de la mujer que pone mucho más que su compañero en la relación de pareja, pero después racionaliza la situación incrementando la importancia y el prestigio del marido y de su trabajo («machismo»). Pues bien, de las teorías del intercambio se deduce que es probable que haya ruptura o al menos desavenencia en la pareja, cuando esa mujer modifica sus percepciones, deja de ser «machista» y considera que su propio trabajo vale tanto como el de su compañero. Con ello se rompe el equilibrio del intercambio, o mejor dicho, constata el desequilibrio existente con lo que exigirá o bien poner menos en la relación o bien que el compañero ponga más o bien la ruptura de la relación.

Por último, debemos considerar también los posibles traumas que el

divorcio puede producir en los niños. De hecho, mucha gente decide no divorciarse «por consideración a los niños». Sin embargo, ésta podría no ser una decisión sensata dado que algunos estudios parecen mostrar que los niños de una familia divorciada pueden sufrir menos tensión psicológica que los de una familia intacta, pero infeliz. La investigación sobre el efecto del divorcio en los niños indica que quienes proceden de familias divorciadas demuestran, de hecho, mayores problemas de conducta en casa y en la escuela durante el año siguiente al divorcio; sin embargo, los problemas parecen ser mucho menores después de los dos años siguientes al divorcio. También las comparaciones de adultos con antecedentes familiares divorciados o no, indican que los efectos a largo plazo del divorcio, en términos de ajuste total, parecen ser mínimos.

Para concluir añadamos, con Perlman y Cozby (1985, pág. 192):

mucha gente cree ahora que el divorcio puede ser una experiencia positiva: «la oportunidad de una nueva vida». Esto puede ser especialmente cierto para mujeres que sienten que sus vidas están vacías en el papel de esposa y madre, y cuyos esposos son hostiles cuando ellas intentan desarrollar una carrera, buscar mayor educación, etc. Aunque esta opinión sea correcta, aun así es probable que el divorcio sea doloroso y ocasione muchos problemas nuevos. Algunos argumentan que el gobierno debería fundar centros de divorcio para proporcionar el tipo de ayuda —cuidado de los niños, asistencia legal, consejo, etc.— necesario para enfrentar este problema. Este quizá sea un tema de gran debate público en el futuro.

Con ello se abre, además, un campo de intervención para los psicólogos en el que su ayuda puede ser realmente inestimable.

## Conclusión

Dado que el amor romántico se caracteriza por la presencia de fuertes emociones, hemos optado por incluir en este capítulo las dos cosas, las emociones y el amor.

La tarea de formular una teoría general de las emociones que tenga alguna verosimilitud se dificulta enormemente, y, tal vez, resulte prácticamente imposible si pensamos en que las emociones no forman una clase unitaria, sino un grupo muy heterogéneo en el que se incluyen estados mentales muy distintos y por razones diversas. Así, cuando pensamos en un conjunto arbitrario de lo que normalmente consideramos como emociones —por ejemplo: temor, miedo, enojo, furia, indignación, alegría, compasión, amor, vergüenza, arrepentimiento, ansiedad, resentimiento, odio, admiración, orgullo, culpa, agradecimiento, etc.— nos damos cuenta de que algunas están más ligadas a sensaciones o cambios fisiológicos, mientras que para otras estos factores no tienen una importancia primordial; algunas están más relacionadas con estados cognoscitivos, otras se identifican más bien por su relación con actitudes evaluativas con

deseos; algunas tienen expresiones conductuales más o menos distintivas o típicas, en otras la variedad de expresiones conductuales es enorme; algunas son más racionales que otras y más susceptibles de modificación mediante cambios en las creencias o actitudes; algunas parecen estar fuera de nuestro control, otras parecen más deliberadas; algunas están más unidas al placer o al dolor, mientras que otras lo están menos; algunas están más atadas a circunstancias inmediatas, otras parecen posibles en circunstancias muy diversas. Algunas, por fin, tienen conexiones más o menos claras con nuestras acciones intencionales, de tal manera que pueden funcionar como razones para actuar; en otras estas conexiones no son tan claras (Hansberg, 1996, págs. 11-12).

En todo caso, como puntualiza Alberoni (1996, pág. 21), si observamos al individuo enamorado e intentamos comprender el significado social de su manera de ser y de comportarse, nos daremos cuenta de que ese amor y esas emociones destrozan unos vínculos sociales a la vez que instauran otros nuevos, de forma que al final ya no son los dos individuos de antes, sino dos personas nuevas, en una *nueva colectividad*, que es la pareja. De ahí que el modo correcto de analizarlo no debería ser el de la psicología individual, sino el de la *psicología colectiva*. Sólo de esta forma, añade Alberoni, podremos comprender por qué existen esas particulares emociones, por qué los individuos experimentan una transformación tan profunda, tan extraordinaria del propio ser.

En cuanto al amor, tenemos que subrayar, con Sternberg (1988), que «las parejas que esperan que su pasión dure para siempre, o que su intimidad permanezca incontrovertida, se desilusionarán... Debemos trabajar de manera constante para comprender, construir y reconstruir nuestras relaciones amorosas. Las relaciones son construcciones, y se deterioran con el tiempo si no se mantienen y mejoran. No podemos esperar que una relación simplemente se cuide a sí misma», pues como reza un dicho francés, «el amor hace pasar al tiempo, pero también el tiempo hace pasar al amor».

Para concluir, me gustaría subrayar lo acertada que es la recomendación que ya en 1605 nos daba Bacon de que en cuanto a los afectos, «los mejores doctores de este conocimiento son los poetas y autores de historias, en quienes podemos encontrar pintado muy a lo vivo cómo se encienden y suscitan los afectos, y cómo se pacifican y refrenan, e igualmente cómo se evita que pasen a la acción y a mayor grado; cómo se revelan, cómo actúan, cómo varían, cómo se acumulan y robustecen, cómo están envueltos unos en otros y unos a otros se combaten y enfrentan» (Bacon, 1984, pág. 184). En este sentido, tal vez de más utilidad que los tratados psicológicos nos sean obras literarias como *La Regenta*, las novelas de Flaubert o los estudios de Martín Gaité.

*This page intentionally left blank*

## Capítulo VII

# La conducta agresiva o antisocial

### Introducción

No cabe duda de que vivimos en un mundo lleno de agresividad y violencia. Como dice Paul Ricoeur, «la historia del hombre parece identificarse con la historia del poder violento». Se dice a menudo que jamás anteriormente ha habido tanta como ahora. No creo que ello sea cierto. Pero lo que sí es bien cierto es que la cantidad y clase de armas actuales han hecho que las consecuencias de las conductas agresivas y violentas sean hoy día más desastrosas que en épocas anteriores. De hecho, el poderío militar va haciendo cada vez más mortíferos los conflictos armados entre grupos y entre naciones. Sólo durante la Segunda Guerra Mundial murieron 60 millones de personas, mientras que en el total de las guerras habidas en los tres siglos precedentes habían muerto 25 millones. A primeros del siglo xix se creía en el «progreso» de la Humanidad y se esperaba que al progreso científico, cultural y tecnológico le acompañaría una mejora en las relaciones sociales humanas, y que disminuiría la agresión y la violencia. Y ello no ha sido así. Aumenta el nivel de estudios de la población del mundo occidental, aumenta su progreso social, tecnológico, etc, pero sin embargo, en absoluto disminuyen los actos de agresión y violencia. Por el contrario, las consecuencias de tales actos se han agravado dramáticamente.

Pues bien, todo ello ha hecho que este tema haya sido uno de los más estudiados en las últimas décadas por psicólogos, etólogos, antropólogos, y sobre todo, por psicólogos sociales. De hecho, como señalan Krebs y Miller (1985, pág. 3) aunque los orígenes del estudio de la agresividad humana se remonta a los primeros textos de psicología social, no es hasta la publicación del libro de Dollard y colaboradores (1939), *Frustración y Agresión*, cuando se estudia ya de una forma sistemática. Este libro marcó la pauta

de las investigaciones en esta área durante dos décadas, hasta que a primeros de los 60, Buss (1961) y Berkowitz (1962) inventaron técnicas para medir la agresión en el laboratorio, técnicas que fueron utilizadas por cientos de investigaciones posteriores, dando lugar a la aparición a primeros de los 70 de una gran cantidad de libros sobre la agresión. Ya en 1977, Baron decía conocer cerca de cuatrocientas obras sobre este tema. Y desde entonces no ha hecho más que crecer tal número. Desde entonces el tema de la agresión es un tema totalmente obligado en un texto de psicología social.

Por otra parte, si hay un tema psicosocial en el que con más frecuencia se acude a explicaciones biologicistas, ése es el de la conducta agresiva, sobre todo por sus similitudes con la conducta animal. De ahí que aprovechemos este capítulo para incluir un apartado sobre las bases biológicas de la conducta social. Se ha dicho frecuentemente, como más adelante tendremos ocasión de ver, que la agresividad es algo instintivo en el hombre. No lo creo. Pero en todo caso, el hombre tiene medios sociales y culturales suficientemente potentes (escuela, televisión, etc.) como para reducir, si no eliminar, esos instintos agresivos. Y, sin embargo, tales medios se utilizan a menudo para potenciar y desarrollar aún más esos instintos.

## Concepto y definición

Como apunta Van Rillaer (1978, pág. 17) el término *agresión* aparece en las lenguas románicas a partir del siglo xiv, mientras que el término *agresividad* es de uso bastante reciente. Por ejemplo, en castellano se registra el uso del término *agresión* a partir de 1502, y el de *agresividad* sólo desde 1910. Este último se incorpora al *Diccionario de la Real Academia* sólo a partir de la 16.<sup>a</sup> edición (1939), y en otros idiomas (francés, inglés, alemán, etc.) incluso más tarde.

Como tantos otros constructos empleados por la gente en la vida cotidiana, el de la agresión es un concepto confuso. De ahí que existan grandes diferencias entre los autores, diferencias que generalmente suelen deberse a la mayor o menor tendencia a centrarse en (Krebs y Miller, 1985, pág. 1): 1) las conductas observables *versus* los motivos y las intenciones; 2) las consecuencias inmediatas *versus* las que son a largo plazo; 3) las ganancias y pérdidas brutas *versus* netas; y 4) los efectos físicos *versus* los efectos psicológicos. En todo caso, y a pesar de que, según Berkowitz (1996), no podemos estar seguros de lo que se quiere decir al describir a una persona como «agresiva» o al etiquetar a una acción como «violenta», él define la agresión como «cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien». Ya antes, autores como Dollard y colaboradores (1939) definían la agresión como «una respuesta que tiene por objetivo causarle daño a un organismo vivo». La *intención* es, pues, el componente esencial de la agresión, consiga o no hacer daño efectivamente. Por su parte Buss (1961) propone que sean consideradas como respuestas agresivas aquellas que representen un estímulo nocivo para otroLa conducta agresiva

organismo. Según esta definición, no sería necesaria la intencionalidad y, por consiguiente, la conducta de un dentista que hace daño a su cliente sería agresiva. Según Rodrigues (1980), para que se dé una conducta agresiva se necesitan dos elementos: intención de hacer daño a otra u otras personas, y que esa intención se materialice en una conducta nociva, aunque esta definición sólo sería aplicable a fenómenos de interacción social; de esta manera no se incluyen las fantasías de agresión expresadas en sueños a través de técnicas proyectivas ni tampoco el problema de la agresividad en los animales. Tampoco las acciones de plantas carnívoras o las que poseen púas. La definición aquí presentada debe restringirse, pues, a la conducta emitida por personas en dirección a otras personas y supone intencionalidad y libertad de elección por parte del agente.

En definitiva, aunque en el lenguaje cotidiano suele utilizarse el término *agresión* con una enorme variedad de significados, por ejemplo, de un vendedor muy competitivo se dice que es agresivo, sin embargo, «en un intento para lograr claridad y mayor exactitud, los investigadores han restringido el uso del término para las *conductas que intentan hacer daño a los otros*» (Perlamn y Cozby, 1985, pág. 243). En resumidas cuentas, el problema a la hora de definir la agresión reside fundamentalmente en hacer hincapié en la dimensión comportamental de la agresión o en la intención que se encierra tras ese comportamiento, aunque resultaría difícil entender la conducta agresiva sin tener en cuenta la distinción entre *agresión hostil*, que surge del enojo y cuyo objetivo es hacer daño, y la *agresión instrumental*, que surge del interés y del egoísmo, y cuyo objetivo es conseguir un fin.

## Origen de la conducta agresiva: teorías

Las teorías que se han formulado para explicar y tratar de dar solución al problema de la agresividad pueden dividirse en dos grandes categorías:

a) *Teorías activas*: suponen el origen de la agresión en los impulsos internos, siendo, en consecuencia, innata y consustancial con la especie humana. Los partidarios de estas teorías, fundamentalmente la psicoanalítica y la etológica, son, obviamente, pesimistas a la hora de tratar de dar solución al problema de la guerra, la agresión y la violencia.

b) *Teorías reactivas*: suponen el origen de la agresión en el ambiente del individuo, de tal forma que la agresión no sería sino una reacción al ambiente o a la sociedad en su conjunto. En consecuencia, son más optimistas en cuanto a la posibilidad de encontrar soluciones a este problema. Entre las teorías reactivas, evidentemente de corte conductista todas ellas, hay que destacar dos, la hipótesis de la frustración-agresión y la teoría del aprendizaje social.

Veamos más detenidamente estas teorías, aunque antes quisiera puntualizar que, en mi opinión, todas ellas tienen parte de razón en primer lugar porque la agresión es un fenómeno muy complejo y cada teoría se centra



en algún o algunos aspectos distintos. Y en segundo lugar porque probablemente existen diferentes tipos de conductas agresivas y cada teoría es útil para analizar y ser aplicada a algún tipo diferente de tales conductas (véase un análisis reciente en Feshbach y Zagrodzka, 1997).

1) *Teorías innatistas de la agresión*: son muchos los autores, provenientes de diferentes escuelas, que piensan que la agresión es inevitable porque es innata. Dentro de este apartado podemos distinguir al menos tres direcciones:

a) *Teorías instintivistas*: la agresión no es sino un instinto. Esta teoría afirma que somos agresivos porque existe en nosotros una tendencia innata a agredir. Aparte de Hobbes, con su famosa idea de que «el hombre es un lobo para el hombre», han sido tradicionalmente los psicoanalistas los grandes defensores de esta postura. También, en épocas más recientes, los etólogos (Lorenz, etc.) defienden la existencia de un instinto agresivo que tendría una clara función de supervivencia para la especie (control del territorio, dominio, etc.). El supuesto central de esta teoría es la selección natural de los instintos, y proviene de Darwin. Lorenz considera la agresión como un impulso biológico no aprendido que se desarrolló por su valor adaptativo para la especie. Por tanto, la agresión no es necesariamente una fuerza destructiva, como lo es para Freud, aunque Lorenz piensa que en el caso del hombre, el impulso agresivo se ha distorsionado en una conducta inadaptada.

b) *Agresión y cromosomas*: Un defecto que se sospecha relacionado con la agresión extrema es la anomalía del cromosoma XYY en las mujeres. Las mujeres normales tienen dos cromosomas X ligados al sexo y los hombres uno X y otro Y. En la década de los 60, la anomalía XYY se propuso como una posible causa de la conducta agresiva debido, al parecer, a su alta frecuencia entre los presos, y sus poseedores fueron llamados «supermachos». Sin embargo, como señalan Perlman y Cozby (1985, pág. 247), ahora está claro que la anomalía XYY no puede ser causa principal de la agresividad humana. Primero, su frecuencia es muy baja (menos de uno cada mil nacimientos), y la mayoría de los hombres XYY nunca son convictos por crímenes violentos. Además, aunque entre criminales haya mayor frecuencia del defecto que en la población normal, muchos poseedores de la anomalía no tienen registros de crímenes violentos contra la propiedad ni de crímenes violentos. La inmensa mayoría de las personas convictas por crímenes violentos no poseen el patrón del cromosoma XYY.

c) *Agresión y cerebro*: desde hace mucho tiempo se sabe que los animales atacan a otros animales si se estimulan centros específicos del sistema límbico del mesencéfalo. Y también que dañar o destruir estas estructuras límbicas puede reducir notablemente la conducta agresiva de los animales. Así, después de su muerte, se descubrió que Charles Whitman, el estudiante que disparó y mató a 13 personas desde una plataforma en la torre de la Universidad de Texas en 1966, tenía un tumor en el área del cerebro

que en los animales inferiores se relaciona con la agresión. Sin embargo, talLa conducta agresiva o antisocial 113

patología no es común en las personas muy violentas y sí existe también en personas que no son agresivas. «Parece claro, pues, que las operaciones cerebrales no ofrecen una solución a los problemas de la sociedad de violencia extrema y homicidio. Tal solución puede ser atractiva intuitivamente en vista de la posible restitución de la salud con cirugía en el caso de muchas enfermedades físicas, pero tal vez sea ilusoria en el caso de la agresión humana» (Perlman y Cozby, 1985, pág. 248).

De otro lado está la bioquímica de la agresión. Sabemos que el hipotálamo es el enclave de las emociones y de toda la actividad instintiva. Pero, ¿cómo pone en marcha el hipotálamo el mecanismo instintivo o pauta conductual como un todo? Las hormonas esteroides producidas por la corteza suprarrenal y los órganos sexuales actúan sobre el hipotálamo (Mackal, 1983). Más en concreto, la activación de la corteza suprarrenal por la ACTH (hormona adrenocortitrópica) produce la secreción de adrenalina y noradrenalina, a la vez que se produce la secreción de noradrenalina en el cerebro, ocasionando un síndrome de cólera dirigido hacia afuera.

Sin embargo, no olvidemos que todos estos estudios se han llevado a cabo con animales y, como subraya Aronson (1972) en cualquier clase de conducta —también en la agresiva— el aprendizaje juega un papel incomparablemente más importante en los hombres que en los animales. En consecuencia, aunque fuera verdad que, desde los insectos hasta los monos, muchos animales atacarán a cualquiera que invada su territorio, es una grosera simplificación suponer que el hombre está, por así decirlo, programado para proteger su territorio y comportarse agresivamente en respuesta a estímulos específicos. Hay muchas pruebas en apoyo del criterio de Berkowitz, para quien los patrones innatos de la conducta humana son infinitamente modificables y flexibles. Existen, incluso, bastantes pruebas de tal flexibilidad entre los no humanos. Estimulando eléctricamente cierta área del cerebro del mono, por ejemplo, puede provocarse en él una respuesta agresiva. Esta área puede considerarse centro neurológico de la agresión; pero ello no significa que el mono atacará siempre que se estimule esa área. Si el mono está en presencia de otros monos menos dominantes que él en su jerarquía social los atacará, pero ante monos más dominantes no los atacará sino que tenderá a huir del lugar. Vemos, pues, que, incluso en los monos, una misma estimulación fisiológica puede producir respuestas muy distintas, que dependen del aprendizaje. Con más razón en los humanos.

Por otra parte, aunque los factores biológicos intervienen en el origen de la conducta agresiva, sin embargo no podemos olvidar los factores cognitivos inducidos culturalmente. El hecho de que un individuo se sienta enfadado o no, y lo que haga en tales casos, depende en gran medida de cómo interprete la situación, y tal interpretación depende a menudo de factores sociales y culturales. De hecho, incluso los sociobiológicos más ardientes reconocen el impacto de la cultura sobre la conducta humana

(véase una revisión de la influencia de estos factores culturales en Krebs y Miller, 1985, págs. 17-28).<sup>114</sup> Anastasio Ovejero Bernal

Por consiguiente, mi conclusión es coincidente con la de Aronson (1972, pág. 172) cuando escribía que «aunque la agresividad puede tener en el hombre un componente instintivo, lo importante para el psicólogo social está en el hecho de que es modificable por factores situacionales». Como dice la «declaración sobre la violencia» del Consejo de Representantes de la Asociación de Psicología Americana y los directores del Consejo Internacional de Psicología, reunidos en Sevilla (Adams, 1991), «es científicamente incorrecto afirmar que la guerra o cualquier otra conducta violenta está programada genéticamente en nuestra naturaleza o que la guerra es causada por instinto o por cualquier motivación aislada».

2) *Hipótesis de la frustración-agresión*: la hipótesis de una relación entre frustración y agresión no es nueva. Ya está presente en los primeros escritos de Freud. Posteriormente, esta hipótesis será convertida en teoría, en un intento de integración del psicoanálisis y el conductismo, por parte de los psicólogos de Yale (Dollard y cols, 1939), teoría que, en su formulación original postulaba una *relación causal universal* entre frustración y agresión, lo que significa que toda frustración lleva a la agresión y que toda agresión supone una frustración previa. Dado que esta premisa es a todas luces exagerada, Leonard Berkowitz (1969) la revisó, sugiriendo que la frustración produce enojo, una disposición emocional a agredir, pero no necesariamente la conducta agresiva. Por ejemplo, existen pruebas de laboratorio que sugieren que cuanto más inesperada sea la frustración mayor probabilidad habrá de agresión. Y, como afirman Perlman y Cozby, el hecho de que las frustraciones inesperadas produzcan mayor agresión puede ser un factor importante para entender las causas de los motines y la violencia masiva. Así, los trágicos motines de los años 60 comenzaron en la sección Watts de Los Ángeles, donde se habían gastado más fondos para la renovación urbana y el adiestramiento para el trabajo que en ninguna otra parte. De hecho, se ha dicho que los disturbios sociales y hasta las revoluciones no siguen a largos períodos de carestía sino más bien a cortos períodos de carencia precedidos de etapas de bonanza, de esperanza y de promesas, lo que había producido altas expectativas que luego no se vieron realizadas. Igualmente, es probable que las personas más frustradas desde el punto de vista económico no sean los residentes empobrecidos de las chabolas. Como concluyó la Comisión Nacional sobre las Causas y Prevención de la Violencia en 1969, los avances económicos pueden incluso exacerbar la frustración y agravar la violencia. Por ejemplo, como nos recuerda Myers, justamente antes de los disturbios de 1967 en Detroit, en los que murieron 43 personas y fueron quemadas 683 edificios, el gobernador del Estado había alardeado en un programa de televisión acerca del liderazgo de su Estado en cuestión de legislación sobre los derechos civiles y de la gran cantidad de dinero federal que se había invertido allí durante los cinco años anteriores. Pues bien, tan pronto como fueron transmitidas sus palabras, un gran número de ciudadanos negros de Detroit explotó en el

desorden civil peor del siglo en los Estados Unidos. Ello produjo una gran sorpresa, pues aunque en comparación con la situación de los blancos, la conducta agresiva o antisocial 115

de los negros era allí mala, sin embargo, en los demás Estados las cosas estaban aún peor y la situación de la población negra era aún más injusta. La Comisión Nacional Consultiva sobre Desórdenes Civiles, establecida para responder a la cuestión, concluyó que una causa psicológica inmediata fue la frustración de las expectativas alimentada por las victorias legislativas y judicial de los derechos civiles de la década de los 60. Cuando ocurre una «revolución de expectativas crecientes», como sucedió en Detroit y en todas partes, las frustraciones pueden agravarse, aun cuando las condiciones mejoren. Y al parecer este principio funciona en todas partes. Así, Feierabend y Feierabend (1968, 1972) confirmaron la teoría de la frustración-agresión en un estudio de inestabilidad política en 84 naciones. Todos estos hechos pueden ser explicados mediante dos teorías psicológicas, la del *nivel de adaptación*, que señala que los sentimientos de éxito y fracaso, satisfacción e insatisfacción, son relativos con respecto a los logros anteriores: si nuestros logros actuales caen por debajo de lo que habíamos alcanzado antes, nos sentimos insatisfechos, frustrados; si, en cambio, se elevan por encima de ese nivel, nos sentimos exitosos, triunfadores, satisfechos. Sin embargo, si continuamos con los logros, pronto *nos adaptamos al éxito*, de forma que lo que antes nos producía agrado y satisfacción, ahora ya no, mientras que lo que antes sentíamos neutral ahora se siente como privación. De ahí que Campbell (1975) afirme: «los seres humanos nunca crearán un paraíso social en la tierra. Si lo lográramos, pronto redefiniríamos una nueva “utopía” y una vez más nos sentiríamos a veces complacidos, otras privados, y algunas neutrales». La segunda teoría es la de la *privación relativa*, que no es sino la percepción de que estamos peor que otros con los que nos comparamos. Así, Yuchtman (1976) observó que los sentimientos de bienestar, sobre todo entre los empleados de oficina, depende de si su compensación es equitativa con respecto a la de los demás que están en su nivel laboral, de forma que un aumento de salario para los oficiales de policía de la ciudad, aunque temporalmente eleve su moral, puede desinflar la de los bomberos. Y es que con demasiada frecuencia tendemos a compararnos con los que están más arriba y mejor que nosotros. Y esta «comparación hacia arriba» puede causar sentimientos de *privación relativa* (Wood, 1989). Igualmente Henningan y colaboradores (1982) encontraron que en las ciudades norteamericanas en las que más pronto introdujo la televisión de forma masiva, en 1951, aumentaron los delitos, como consecuencia, muy probablemente, de que la televisión llevó a los adolescentes y a las personas pobres a comparar su estilo de vida y posesiones con el de los personajes ricos de la televisión, y con quienes nos presenta la publicidad, lo que, evidentemente, les produjo frustración. Como consecuencia, algunos de ellos optaron por el robo como una manera de obtener los bienes codiciados y reducir su «privación relativa». Como decía Platón, «la pobreza no consiste en la disminución de las posesiones sino en el aumento

de la codicia».

3) *Teoría de la señal-activación* (Berkowitz, 1969, 1996): a Berkowitz no le convence totalmente la hipótesis frustración-agresión, por lo que

Anastasio Ovejero Bernal

incluye un concepto intermedio: el de las condiciones o señales ambientales apropiadas para la agresión. De esta manera, la frustración no llevaría directamente a la agresión, sino que produciría en el individuo un estado de activación emocional, la *ira*, que es la que produce una disposición interna para la conducta agresiva. Pero esta conducta se realizará sólo si existen en la situación señales estimulares que posean un significado agresivo, o sea, si existen claves asociadas con condiciones en que la ira se descarga, o simplemente con la ira misma. Así, los estímulos adquieren su cualidad de claves agresivas mediante procesos de *condicionamiento clásico*. De esta manera, en principio, cualquier objeto o persona puede llegar a ser una clave agresiva.

Una conducta agresiva tiene, pues, dos fuentes distintas, la ira activada que produce el daño y las claves presentes en la situación, como comprobó empíricamente Berkowitz con su experimento conocido como *efecto de las armas* (Berkowitz y LePage, 1967). Si esta teoría está en lo cierto, la presencia de pistolas debería llevar a una mayor agresión que la presencia de otros objetos con connotaciones neutras. Para comprobarlo, llevaron a cabo un experimento en el que sus sujetos, estudiantes universitarios varones, tenían que hacer una tarea que después sería evaluada por un cómplice del experimentador, quién le daría una serie de descargas que iban desde 1 (realización satisfactoria) hasta 7 (realización muy pobre). En realidad, el número de descargas era independiente del rendimiento real en la tarea, y tenía como único objetivo generar distintos grados de ira. En la segunda fase, eran los sujetos los que tenían que evaluar el rendimiento de los cómplices y administrar descargas eléctricas. Fue en esta fase donde se manipularon las diversas condiciones experimentales en términos de señales activadoras de agresión. En una condición se colocó una escopeta y una pistola en una mesa cercana. Pues bien, en el caso de los sujetos no encolerizados, las claves agresivas no tuvieron efectos significativos en el número de descargas administradas al cómplice. En cambio, los sujetos encolerizados sí dieron más descargas en presencia que en ausencia de armas, lo que posteriormente fue apoyado por otros estudios. Así, la ropa negra, asociada con frecuencia con la agresión y la muerte, puede servir como una clave agresiva. Por ejemplo, Frank y Gilovich (1988) hallaron que los equipos deportivos con uniforme negro, como los Raiders de Los Ángeles y los Flyers de Filadelfia, generalmente estaban casi siempre entre los evaluados como más penalizados por sus faltas en la liga Nacional de Fútbol y en la Liga de Hockey, entre 1970 y 1986. Incluso se encontró, ya en el laboratorio, que el solo hecho de ponerse una camiseta negra puede provocar que el usuario actúe de modo más agresivo. Por otra parte, los niños que, en un experimento, acababan de jugar con pistolas de juguete estuvieron más dispuestos a tirar los bloques de otro niño. Los hombres

enajados dieron más descargas eléctricas a su víctima cuando había cerca un rifle y un revólver (supuestamente allí olvidados de un experimento anterior) que cuando se dejaron raquetas de badminton (Berkowitz y Le Page, 1982). Es más, fuera del laboratorio, se ha encontrado que los paísesLa conducta agresiva o antisocial 117

que prohíben las armas de fuego tienen índices más bajos de asesinatos. Así, en Gran Bretaña, que tiene la cuarta parte de habitantes que los Estados Unidos, se da la dieciseisava parte de asesinatos. Las ciudades norteamericanas Vancouver y Seattle, tienen poblaciones, climas, economías e índices de actividad criminal y asaltos similares, y, sin embargo, en la primera existe la quinta parte de asesinatos con pistolas que en la segunda así como unas tasas globales de asesinatos un 40 por 100 más bajas (Sloan y cols., 1988). Pues bien, en Vancouver está cuidadosamente restringida la posesión de pistolas, mientras que en Seattle no existen restricciones. Igualmente, como sigue informándonos Myers, cuando en Washington se adoptó una ley que restringía la posesión de pistolas, las cantidad de asesinatos relacionados con pistolas y suicidios descendió de forma importante, alrededor de un 25 por 100, no aumentando los asesinatos ni suicidios llevados a cabo de otras formas ni en Washington ni en las áreas vecinas que estaban fuera del alcance de tales restricciones (Loflin y cols., 1991). Las razones explicativas de todo ello es doble. Por una parte, las pistolas son claves de agresión, como estamos comentando, de manera que, como dice Berkowitz: «las pistolas no sólo permiten la violencia, también pueden estimularla. El dedo empuja el gatillo, pero también el gatillo puede haber atraído al dedo». Por otra parte, las pistolas también ponen una distancia psicológica entre el agresor y la víctima. Como muestran los datos de Milgram sobre la obediencia, que veremos más adelante, el alejamiento de la víctima facilita la crueldad: un ataque con cuchillo puede matar a alguien, pero es más difícil y menos probable que lo haga, comparado con apretar un gatillo desde lejos.

Así pues, parece existir un efecto de las armas en el sentido de intensificador de la agresión latente en la situación; pero es cuestionable que ese efecto deba entenderse en el sentido de Berkowitz como una señal condicionada clásicamente. Hay que tener en cuenta también los costes percibidos de atacar a un oponente (castigo por parte de un tercero, venganza de la víctima). Según algunos críticos, el efecto intensificador de las claves agresivas puede ser más bien el de indicar al individuo que la agresión es una forma de conducta apropiada en esa situación (Mummendey, 1990, pág. 267).

En todo caso, el modelo de frustración-agresión no es totalmente independiente de la teoría del aprendizaje social. En efecto, Parker y Rogers encontraron que cuando sujetos varones eran frustrados, estaban más inclinados a poner atención en una persona que mostraba un modelo de conducta agresiva y eran más capaces de recordar los actos agresivos que habían presenciado.

4) *Aprendizaje directo de la agresión*: uno de los supuestos fundamentales y definitorios del conductismo es que toda conducta que es reforzada

se aprenderá y tenderá a repetirse. Pues bien, los actos agresivos se ven reforzados positivamente en nuestra sociedad. De hecho, Patterson, Littman y Bricker (1967) encontraron que en el 80 por 100 de casos las conductas agresivas de los niños (pegar o atacar a otro niño) daban lugar a refuerzos positivos: pasividad, ceder el juguete, lloros, etc., con lo que

Anastasio Ovejero Bernal

resulta poco probable que se extingan tales comportamientos agresivos. Es más, a menudo, con las conductas violentas se consigue lo que se pretende e incluso, con frecuencia, también los demás (amigos, etc.) admiran el comportamiento agresivo reforzándolo. Es posible también que incluso los gritos de dolor de la víctima puedan servir como reforzadores, en especial para un agresor que esté muy enojado (Baron, 1977, págs. 262-263). Sin olvidar que también el adiestramiento para las habilidades en técnicas de combate y violencia puede servir como aprendizaje directo de la agresión.

5) *Teoría del aprendizaje social*: debido a la importancia que tiene el aprendizaje social o vicario en el ser humano y a causa de que incluso es el aprendizaje humano por excelencia, nos extenderemos en esta teoría. Hasta hace no mucho tiempo se creía en psicología que el aprendizaje podía ser explicado de una forma satisfactoria apelando exclusivamente al condicionamiento, bien al clásico bien al instrumental. Sin embargo, hoy día es sobradamente conocida la importancia del aprendizaje social.

Pues bien, aunque existen varias teorías del aprendizaje social, como las de Rotter, Mowrer, Mischel, etc. (véase Ovejero, 1988a, capítulo 3), ha sido, sin duda la de Bandura la más influyente. Como subraya Leyens (1982), será la teoría del aprendizaje social de Bandura la que volverá a dar carta de nobleza a la imitación y la que suscitará un resurgimiento del interés por ella, pero introduciendo en la teoría conductista del aprendizaje los *factores cognitivos*. «Los humanos no se limitan a responder a los estímulos, sino que los interpretan, los estímulos influyen en la probabilidad de que se efectúen determinadas conductas gracias a su función predictiva y no porque se vinculen automáticamente a las respuestas» (Bandura, 1982, página 80). En concreto, hace ya un cuarto de siglo que el psicólogo social Bandura (Bandura, Ross y Ross, 1961; Bandura y Walters, 1963) demostró que no es imprescindible, como afirmaba Skinner, que un actor sea recompensado por realizar una conducta para que esta conducta se aprenda y se reproduzca. Es suficiente con que vea cómo otra persona la realiza. El ser humano utiliza mucho la imitación. Es decir, que la conducta no es sólo función de sus consecuencias, como decía Skinner, sino también es función de la observación, máxime cuando observamos cómo otro es recompensado por una conducta similar. En otras palabras, la conducta es también función de las consecuencias que veo que ha tenido para otro. Es más, sabemos bien que existen conductas que no convendría aprender directamente, por ensayo y error. Podría ser realmente muy peligroso.

La gente se beneficia, pues, con los éxitos de los demás lo mismo que con sus propias experiencias. En general, observar que la agresión es un acto recompensado en otros, incrementa la tendencia a conducirse de

manera igualmente agresiva, de la misma forma que observar que aquéllos son castigados atenúa dicha tendencia (véase en castellano Bandura, 1974, 1982; Bandura y Ribes, 1980; Bandura y Walters, 1974).

Una prueba de que la conducta agresiva es aprendida es que en culturas en las que no sólo no se utiliza, sino que incluso se desalienta y menosprecia la agresión interpersonal, la gente es pacífica (Mead, 1935). Por otraLa conducta agresiva o antisocial 119

parte, repetidamente se ha encontrado en experimentos de laboratorio que las personas que están expuestas repetidamente a modelos belicosos tienden a ser físicamente más agresivos en sus interacciones sociales que quienes observan estilos de conducta pacíficos. La explicación es sencilla (Bandura y Ribes, 1980, pág. 321): «La conducta agresiva, especialmente cuando es cruel y carente de justificación, es censurada socialmente, cuando no es condenada por la propia persona, y el castigo previsto ejerce influencia restrictiva sobre la conducta lesiva. Ver que la gente responde con aprobación o incluso con indiferencia a los agresores comunica la impresión de que tal conducta no es únicamente aceptable, sino incluso esperada en esa situación».

En todo caso, existen al menos tres fuentes de la conducta agresiva (Bandura y Ribes, 1980): la influencia familiar, las influencias subculturales y el modelamiento simbólico, a través particularmente de los medios de comunicación, sobre todo la televisión. En cuanto a la familia, se ha encontrado empíricamente que los hijos cuyos padres les castigan físicamente tienden a utilizar unos patrones similares de conducta agresiva cuando se relacionan con los demás, y más aún cuando ellos, a su vez, tienen hijos. De hecho, existen abundantes datos que indican que los padres de varones adolescentes violentos y de niños maltratados tuvieron con frecuencia padres que los castigaban físicamente (Strauss y Gelles, 1980). Por supuesto que la mayoría de los niños maltratados no se convierten en criminales o en padres que abusan de sus hijos, pero el 30 por 100 sí maltratarán más tarde a sus hijos (Kaufman y Zigler, 1987; Widom, 1989). Y es que está demostrado que, dentro de las familias, la violencia conduce con frecuencia a más violencia.

Los padres que castigan físicamente a sus hijos cuando comenten una agresión pretenden arrancar de cuajo la agresión, en ellos. El hecho de que el tratamiento no dé el resultado deseado nos lleva a pensar que la teoría del aprendizaje implícita en él está equivocada. Una azotaina puede considerarse como la clase de conducta que se pretende suprimir. Si los niños propenden más a aprender por imitación, por ejemplo, y no mediante «extirpación», deberían aprender a pegar cuando se les pega. Eso parece ser, más o menos lo que ocurre (Brown, 1972, pág. 401).

En nuestra sociedad actual es esta tercera fuente la más importante.

El advenimiento de la televisión expandió enormemente la clase de modelos al alcance del niño en desarrollo. Mientras que sus progenitores,



especialmente los de los hogares de la clase media, tenían oportunidades limitadas de observar agresiones brutales, los niños modernos han presenciado innumerables apuñalamientos, palizas, agresiones a puntapiés, estrangulamientos, asaltos, y formas menos gráficas, pero igualmente destructivas, de crueldad, antes de alcanzar la edad de ir a la escuela. Así, pues, tanto niños como adultos, independientemente de sus antecedentes e instalados cómodamente en sus hogares, tienen oportunidades ilimitadas de aprender del modelamiento televisado estilos de enfrentamiento

Anastasio Ovejero Bernal

agresivo y la gama total de conductas delictivas. En estudios de campo controlados se ha demostrado que la exposición a la violencia televisada fomenta la agresividad interpersonal. No es nada raro que a las personas se les presenten móviles apropiados para imitar actividades criminales después de haber observado estilos ingeniosos en los medios masivos de comunicación (Bandura y Ribes, 1980, págs. 315-316),

Aunque, como apunta con acierto Sanz Martín (1993), existe un discurso social previo de la violencia, de ahí que las imágenes que recibimos no puedan interpretarse sólo como una construcción en función exclusiva de la escala de valores que el autor del mensaje tiene acerca de la violencia. Realidad y representación se articulan en una nueva unidad simbólica, de manera que ambos conforman «un complejo mundo en un proceso de interacción mutua constante, incidiendo, de forma intensa, en las percepciones, los conceptos y los juicios de los receptores de los mensajes mass-mediáticos».

Por otra parte, en las comunidades y barrios donde las imágenes del «macho» son admiradas, la agresión se transmite fácilmente a las nuevas generaciones (Cartwright, 1975; Short, 1969). La subcultura violenta de las pandillas de adolescentes, por ejemplo, proporciona a sus miembros numerosos nuevos modelos agresivos. En eventos deportivos como los juegos de fútbol, la violencia del jugador precede a la mayoría de los incidentes de violencia de los fanáticos (Goldstein, 1982).

6) *Teorías sociológicas sobre el conflicto y la lucha de clases:* como nos recuerda Luz González (1993), la violencia no es un hecho del que podemos responsabilizar exclusivamente a los individuos en cuanto a tales, sino también, y sobre todo, a la estructura social que esos individuos se encuentran y en la que se marcan sus roles, estatus, derechos, valores o expectativas. Aquí deberíamos incluir toda una serie de teorías, generalmente sociológicas y marxistas, que interpretan la violencia como un producto de los sistemas políticos y económicos que caracterizan a las distintas sociedades a lo largo de su historia. La «culpa» de la violencia, pues, no sería de los individuos sino de las desigualdades que crean las estructuras políticas y económicas. En definitiva, como añade González, la pobreza, la marginación, la dificultad de desarrollo intelectual, la explotación, el sometimiento a sistemas altamente competitivos, etc., serían la base estructural de los conflictos sociales y la causa, por consiguiente, que hay que atacar para resolverlos verdaderamente. Lo demás son parches, pero parches ideológico, política y económicamente interesados.

## Televisión y conducta agresiva

Es un hecho evidente que la violencia invade los programas de televisión así como buena parte de las películas de cine. Estudios realizados en los Estados Unidos durante los años 80 indican, en cuanto a la TV, que el porcentaje de programas que contiene violencia ha variado muy poco en los últimos años. Como media, el 80 por 100 de todos los programas y elLa conducta agresiva o antisocial 121

94 por 100 de los programas infantiles contienen algún tipo de violencia. La TV emite 5,2 actos violentos cada hora. Si tenemos en cuenta que los niños españoles ven la televisión unas 20 ó 25 horas semanales, no debería extrañarnos el fuerte impacto de la TV sobre la agresión. Y es que si la agresión posee ciertamente unas bases biológicas, también es cierto que tenemos instrumentos culturales (educación familiar, escuela, medios de comunicación, etc.) para reducir, si no eliminar, la influencia de tales bases biológicas. Sin embargo, esos instrumentos, especialmente la TV, están siendo utilizados para incrementar aún mucho más esas tendencias agresivas. Y no olvidemos que, por ejemplo, en los Estados Unidos, el 98 por 100 de los hogares tienen al menos un aparato de televisión. En el hogar promedio, el aparato está encendido unas siete horas al día, con un miembro de la familia viéndolo alrededor de cuatro de esas horas. Las mujeres suelen ver la televisión más que los hombres, los no blancos más que los blancos, los preescolares y las personas jubiladas más que los que van a la escuela o trabajan, y las personas con menores niveles educativos más que los que tienen niveles más altos (Nielsen, 1990). Además, estos datos son casi válidos para prácticamente todos los países del mundo, y de forma especial para los más avanzados, como Europa, Australia y Japón (Murray y Kippax, 1979). Es decir, que, en cuanto al fenómeno de la televisión, podemos hablar de total globalización. De hecho, a la edad de dieciséis años, el promedio de adolescentes en EEUU ha visto más televisión que lo que ha asistido a la escuela (Liebert y cols., 1973). Y en nuestro país, cuando un chico o chica termina COU, a sus dieciocho años, ha pasado más tiempo viendo la televisión que en los centros educativos. Y la gravedad de estos datos proviene de que cuanto más violento es el contenido de los programas que el niño ve en la televisión, más agresivo es el niño (Eron, 1987; Turner y colaboradores, 1986). La relación es modesta pero se ha encontrado de modo consistente en los Estados Unidos, Europa y Australia. Es más, Eron y Huesmann (1980, 1985) encontraron que la observación de violencia entre 875 niños de ocho años de edad se correlacionaba con la agresividad aun después de eliminar estadísticamente diversos terceros factores posibles. Más aún, cuando volvieron a estudiar a estos individuos a los diecinueve años de edad, descubrieron que la observación de violencia a los ocho años predijo, moderadamente, la agresividad a los diecinueve años, pero que la agresividad a los ocho años no predijo la observación de violencia a los diecinueve. Por tanto, la agresión resultó de la observación y no al contrario. Más aún, cuando

Eron y Huesmann (1984) examinaron los registros de sentencias criminales recientes de su muestra inicial de niños de ocho años, encontraron que a los treinta años aquellos hombres que cuando niños habían observado una gran cantidad de violencia en la televisión tuvieron una probabilidad mayor de ser sentenciados por un crimen grave.

Incluso, como ya hemos dicho, aumentaron las tasas de asesinatos cuando y donde llegó la televisión. Así, como nos muestra Myers, en Canadá y en los Estados Unidos, el índice de homicidios se duplicó entre 1957 y 1974 conforme se difundía la violencia en la televisión. En regiones

Anastasio Ovejero Bernal

donde la televisión llegó más tarde, el índice de homicidios se elevó también más tarde. En el sector blanco de Sudáfrica, donde la televisión fue introducida en 1975, una duplicación casi similar de las tasas de homicidios no comenzó sino después de esa fecha (Centerwall, 1989). En conclusión, aunque algunos autores dudan de la existencia de esta relación entre televisión y conducta agresiva (Freedman, 1988; McGuire, 1986, etc.), Susan Hearold (1986) reunió los datos de 230 estudios correlacionales y experimentales, con un total de más de 100.000 sujetos, concluyendo que ver conducta antisocial sin duda está asociado con la conducta antisocial. En conclusión, a pesar de las agrias polémicas que han suscitado estos temas, a menudo no ajena a los intereses de los poderosos canales de TV americanos, casi todos los estudios que se han hecho en este campo indican que la violencia en las películas (cine o televisión) aumenta la conducta agresiva de los espectadores (Leyens y Herman, 1979).

La visión frecuente de violencia televisada no sólo tiene un impacto directo sobre la disposición del espectador a comportarse agresivamente; además influye en las actitudes hacia la agresión. La gente que ve en la televisión que los conflictos a menudo se resuelven violentamente, y que un acto agresivo tiende a ir seguido de otros, sobreestima también la probabilidad de acabar, a su vez, siendo víctima de la violencia, se muestra suspicaz con los demás, y exige una mayor inversión estatal y sentencias más severas en la lucha contra el crimen. Por regla general, este tipo de actitudes va asociado a un punto de vista conservador. Pero, curiosamente, en un estudio se demostró que no había diferencias entre liberales y conservadores cuando ambos eran consumidores «duros» de violencia televisiva (Gerbner y cols., 1980) (Mummendey, 1990, pág. 270).

Es más, en un estudio longitudinal de tres años de duración llevado a cabo en Alemania con niños, se encontró que la visión televisiva de violencia tenía efectos a largo plazo en las actitudes hacia la agresión, de tal forma que niños y niñas que preferían y veían más televisión violenta, después juzgaban la venganza agresiva de forma más positiva.

Por último, debemos preguntarnos por qué, a través de qué procesos, la televisión influye en la conducta, agresiva en este caso, de los espectadores. Esencialmente a través de tres procesos (Geen y Thomas, 1986): 1) la *activación* producida por la acción excitante (Zillmann, 1989), ya que un tipo de

activación energiza otras conductas; 2) ver violencia *desinhibe*, es decir, ver a otros ejecutando un acto antisocial puede desatar nuestras propias restricciones (Bushman y Geen, 1990; y 3) las representaciones en los medios masivos de comunicación también provocan *imitación*: los niños en los experimentos de Bandura reproducían las conductas específicas que habían presenciado.

Ahora bien, ¿quiénes son más afectados por la agresión televisiva? Un estudio longitudinal realizado en Chicago (Eron y cols., 1972) encontró, en línea con los datos de otros estudios en este campo, que: 1) los chicos son más afectados por la agresión televisiva que las chicas; 2) los niños/as impopulares en la escuela tenían más probabilidades de ser agresivos, y la conducta agresiva o antisocial 123

cuanto más agresivamente se comportaban más impopulares eran; 3) los niños/as que rendían menos en la escuela veían más la televisión que quienes rendían más, y estaban más influidos por los modelos violentos que contemplaban (Watson y cols., 1984, pág. 331). Cuando agreden a sus compañeros se hacen impopulares, y a medida que desciende su popularidad entre sus compañeros más ven la televisión y más se dejan influir por sus modelos agresivos.

Por último, conviene conocer también una serie de factores que desinhiben la conducta agresiva, aumentando, obviamente, la probabilidad de que tal conducta se emita. Como señala Sangrador, a través de la socialización hemos adquirido un conjunto de autorrestricciones para la agresión. En consecuencia, para que se dé un acto agresivo, es preciso que tales autorrestricciones o autocondenaciones se debiliten, produciéndose así una desinhibición de la conducta agresiva. Tal desinhibición puede llevarse a cabo a través de los siguientes mecanismos (Sangrador, 1982, pág. 27): 1) *Justificación de la agresión en base a principios superiores*: la soberanía nacional, el honor patrio, etc.; 2) *Desplazamiento de la responsabilidad por la agresión* a una autoridad, con lo que el agresor queda libre de culpa: el aviador que lanza una bomba atómica puede no sentirse culpable, puesto que sólo obedecía órdenes; 3) *La desindividuación*: al integrarse un individuo en un grupo agresivo, se produce una pérdida de la individualidad, su responsabilidad queda difuminada en el grupo y se produce así una desinhibición de la agresión, como ocurre por ejemplo en el caso de los linchamientos. Además, en algunos casos, el anonimato del individuo es prácticamente total cuando los miembros del grupo van de uniforme o más aún en el caso del Ku-Klux-Klan cuyos miembros actúan bajo sus capuchas. Todo ello permite que se cometan actos agresivos impunemente; 4) *Deshumanización de las víctimas*: cuanto menos similar a nosotros percibamos a la víctima, más fácil será la emisión de la conducta agresiva. De hecho, se sabe que la mayoría de los alemanes durante el III Reich habían deshumanizado cognitivamente a los judíos, de tal manera que, si era necesario, les costaba menos agredirlos; 5) *Atribución de la culpa al propio agredido*, con lo que se facilita enormemente la agresión. De ahí las campañas propagandísticas en épocas de guerra que intentan convencer de la intrínseca perversidad del adversario; 6) *Desensibilización del propio agresor*: a través de

la ejecución constante de actos agresivos, cada vez el nivel de agresión que puede ejecutarse sin desagrado es mayor. El entrenamiento en la violencia desensibiliza y reduce las inhibiciones hacia la agresión.

Podemos añadir un último factor desinhibidor, el alcohol, que puede tener el efecto de reducir las inhibiciones contra la agresión, especialmente en personas enojadas. El alcohol puede tener el efecto de reducir las inhibiciones contra la agresión, especialmente en personas enojadas. Por ejemplo, en USA el consumo de alcohol causa alrededor del 67 por 100 de los crímenes violentos.<sup>124</sup> Anastasio Ovejero Bernal

## Violencia y escuela

Aunque existen diferentes formas de tratar esta cuestión, el enfoque que aquí seguiremos será, hasta cierto punto, de tipo foucaultiano, pues ambos conceptos, el de escuela y el de violencia, no son, ninguno de los dos, ajenos en absoluto al poder y a las funciones de vigilancia de la sociedad. Quien desee caminar por esta senda puede leer a Foucault, principalmente su conocido libro *Vigilar y castigar*. Veamos: Con frecuencia escuchamos tres cosas: Por una parte, que la contemplación de escenas violentas en TV aumenta el nivel de agresividad y violencia de quienes las contemplan, sobre todo si son niños o adolescentes, es decir, personas en edad escolar. Por otra, que, y esto sin ningún género de dudas es un hecho fácilmente constatable, la televisión incluye todos los días gran cantidad de escenas violentas. Y, finalmente, que nuestros niños y adolescentes contemplan a diario un elevado número de escenas violentas. Pues bien, de la conjunción de estos tres supuestos se puede fácilmente deducir que nuestros niños y adolescentes son hoy día mucho más agresivos y violentos que en épocas anteriores.

Sin embargo, la realidad no parece confirmar tal conclusión. ¿Qué es lo que falla? Pues bien, el principal error del anterior argumento estriba en que los medios de comunicación no son la única, y con frecuencia ni siquiera la principal, fuente de la conducta agresiva. También lo son la familia y la escuela. Y las dos están actuando hoy día en nuestro país, al menos a mi modo de ver, de forma que reducen la conducta agresiva de niños y adolescentes. Veamos el caso de la escuela, aunque buena parte de lo que digamos puede aplicarse igualmente a la familia: la escuela actualmente expone a niños y adolescentes a menos violencia y escenas violentas que en otras épocas, tanto por parte de los propios compañeros (los niños generalmente se pelean físicamente, menos hoy que antes, en las aulas y en los patios de recreo), como, sobre todo, en el caso de las figuras de prestigio o de autoridad, como son los propios profesores (de hecho, podemos decir que el castigo físico, afortunadamente, casi ha desaparecido de nuestras escuelas, cosa que no ocurría, ni mucho menos, hace tan sólo unas décadas). Por tanto, el aprendizaje por imitación directa de la violencia es actualmente mucho menor que en otras épocas. Y la poca violencia que nuestros niños y adolescentes pueden contemplar en las escuelas difícil-

mente es reforzada, como lo era en otros tiempos la que ejercían los profesores. Es decir, también por aquí la escuela reduce las conductas agresivas de los niños y niñas y adolescentes, en comparación con lo que lo hacía hace unos años. Pero lo que la escuela sí parece haber incrementado es el grado de frustración de miles de niños, niñas y adolescentes. En efecto, cuando la escuela no era obligatoria, no estudiar, ir mal en la escuela o incluso abandonarla no suponía fracaso ninguno, y, por tanto, tampoco suponía una frustración importante. Sin embargo, con la obligatoriedad de la escolarización, ir mal en la escuela, suspender, repetir o abandonar losLa conducta agresiva o antisocial 125

estudios, supone un auténtico fracaso, con importantes consecuencias psicosociales, en las que no puedo entrar por falta de tiempo. Pero, en todo caso, tal frustración conlleva en muchos casos, no en todos, un cierto o alto grado de sentimientos agresivos. De hecho, existe una relativamente alta correlación entre fracaso escolar y delincuencia, aunque esta correlación, como tantas veces ocurre con otras correlaciones, está contaminada también por otras variables intervinientes. Además, el fracaso escolar no está aleatoriamente repartido, sino que fracasan mucho más los hijos/as de las familias de más bajo estatus socioeconómico y cultural, que son quienes, por otra parte, más frustra la sociedad (poseen menos recursos económicos, viven en barriadas marginadas, con menos y peores servicios, etc.). Y ello se agrava aún más por la siguiente razón: en sus casas puede, en el peor de los casos, faltar de todo, pero nunca faltará, al menos, un aparato de televisión, con lo que les llega incesantemente una gran cantidad de publicidad que les empuja al *consumo*. Pero ellos, sobre todo los adolescentes, no pueden consumir, lo que produce *una nueva y crucial frustración*. Además, el tipo de educación familiar que han recibido les lleva a querer satisfacer sus necesidades (incluso las creadas artificialmente por la publicidad: la moto, etc.), *ya*, es decir, *aquí y ahora*, inmediatamente, lo que aumenta la probabilidad de que se lancen por el sendero de la delincuencia, el tráfico de drogas, etc., es decir, por senderos que les puede proporcionar dinero rápidamente.

En todo caso, recordemos que en diferentes aspectos la escuela puede estar funcionando ahora mismo como una importante fuente de violencia. A pesar de que la escuela no está siendo hoy día fuente de violencia ni en el aprendizaje directo ni en el aprendizaje vicario, sí lo está siendo respecto a la relación frustración-agresión y respecto a los problemas de identidad que puede estar creando en muchos niños y sobre todo adolescentes. En efecto, la escuela es una importantísima instancia de selección social, que termina produciendo, si se me permite simplificar un tanto, tres grupos:

a) *Altamente exitosos*: serán en cierta medida los llamados a ocupar los cuadros directivos de la sociedad (del Estado, de la Industria, etc.). Estos alumnos/as suelen provenir de las clases altas, socioeconómica y culturalmente, con lo que, a través de la escuela, estas clases se reproducen a sí mismas. A pesar de ello, algunos miembros de las clases bajas sí consi-

guen, a través de la escuela, ascender de clase social. Porcentualmente son pocos, pero sirven para justificar el sistema y darle la apariencia de justicia y democracia que hoy día tanto necesita.

b) *Moderamente exitosos*: suelen provenir de las clases medias urbanas y de las familias de profesiones liberales del mundo rural. También aquí estas clases sociales se reproducirán a través de la escuela.

c) *Fracasados*: aunque las tasas de fracaso escolar dependen esencialmente de la definición que tengamos de fracaso escolar, sin embargo, en todo caso, tales tasas son muy elevadas: de entre el 50 por 100 y el 70 por 100. Estos adolescentes y jóvenes, generalmente provenientes de las

Anastasio Ovejero Bernal

clases trabajadoras sin cualificar o poco cualificadas, formarán después las filas de parados y trabajadores, también ellos, poco o nada cualificados (malos empleos, contratos basura, siempre mal pagados, etc.). De aquí saldrán, igualmente, buena parte de quienes irán a parar a las cárceles. Por tanto, la escuela desempeña un importante papel, por medio de la frustración que de diferentes maneras suscita en los alumnos/as, en la distribución de la violencia y la conducta agresiva en las personas, lo que, a su vez, determinará las probabilidades de ir a la cárcel: ¿Se han parado ustedes a pensar cómo las cárceles están llenas de gente pobre y a menudo analfabeta o, en todo caso, con pocos estudios? Ello se debe a diferentes razones: una de ellas, tal vez no la de mayor importancia, pero tampoco la de menos, a la propia *institución escolar*. Ya en el momento de nacer el niño, si analizamos las características sociodemográficas de su familia, podremos atribuirle una alta o baja probabilidad de convertirse en adulto violento y la probabilidad de ir, de adulto, a la cárcel. Las probabilidades de error no son muy elevadas. Pues bien, en todo este proceso la escuela desempeñará un papel crucial como variable intermedia entre esas características familiares y las conductas del niño cuando sea adulto.

## Estrategias para controlar la agresividad

La cuestión más seria y a la vez más difícil de este tema es cómo controlar las conductas agresivas, cómo solucionar el problema. Como es lógico, desde distintos enfoques teóricos se han hecho diferentes propuestas de solución (Sangrador, 1982):

A) *Propuestas de quienes consideran la agresión como un instinto*: destacan aquí las dos siguientes:

1) *Propuestas de etólogos y psicoanalistas*: estas propuestas no pretenden, evidentemente, erradicar la conducta agresiva, puesto que, según ellos, sería imposible. Por el contrario, afirman que la mejor manera de reducir la agresividad, o mejor dicho, sus efectos negativos, es descargar la energía agresiva de algún modo menos destructivo: de no producirse tal descarga, su acumulación en el organismo podría conducir a una explosión de vio-

lencia o a trastornos psicológicos diversos. Se trata, en definitiva, de la vieja hipótesis de la *catarsis*: una descarga controlada del impulso agresivo alivia la tensión del individuo, volviéndose, al menos temporalmente, pacífico. Tal descarga podría tener lugar mediante tres procedimientos: a) *Actividades socialmente aceptables* (competiciones deportivas, juegos violentos, etc.). Sin embargo, se ha encontrado que ello no es así. Por el contrario, tales juegos no sólo no reducen la conducta agresiva sino que incluso la refuerzan. b) *Contemplación de escenas agresivas*, tanto en la vida real como de la ficción (cine, TV, etc.). Sin embargo, también aquí se ha comprobado repetidamente, aunque no siempre, que la contemplación de tales escenas incrementa la agresividad del espectador en lugar de reducirla. c) *Ejecución de* La conducta agresiva o antisocial 127

*una acción agresiva directa*, aunque de carácter leve y no destructivo. Pero tampoco han sido confirmados los efectos catárquicos y terapéuticos de tal medida, sino que, en cambio, parece ser que ello aumenta aún más la agresión.

2) *Propuestas de tipo fisiológico*: quienes ven la raíz y causa de la violencia o la conducta agresiva en algunos órganos o procesos fisiológicos, evidentemente verán también la forma de controlarlas en la actuación directa sobre tales órganos o procesos. En esta línea se han propuesto sobre todo dos tratamientos: a) *Quimioterapia*: consiste en la utilización de psicofármacos que bloqueen la actividad del hipotálamo y del sistema límbico implicados en las conductas agresivas o que disminuyen la activación general del cerebro: depresores o sedantes del sistema nervioso central que inhiben la liberación de determinados neurotransmisores de vías estimuladoras, tranquilizantes y ansiolíticos que aumentan el umbral de excitación, drogas que bloquean la metabolización de adrenalina, etc. La base de actuación en todos estos casos es siempre la misma: la agresividad será menor si la capacidad de reacción del sistema nervioso también lo es; y b) *Microcirugía*: la base de actuación es aquí similar a la de utilización de psicofármacos, aunque los efectos son permanentes. La microcirugía cerebral puede intervenir en diversos centros nerviosos, destruyéndolos con diversas técnicas bastante sofisticadas y precisas. Si se interviene, por ejemplo, en centros activadores, la capacidad de reacción del sujeto disminuiría, en este caso de forma permanente. Estos métodos se han utilizado mucho en psiquiatría y en neurología, pero, como podemos suponer, presentan numerosos problemas, por los que han recibido muchas críticas. Además de la problemática moral que suscitan, no abordan las causas complejas de la génesis y conformación del comportamiento agresivo en el individuo, por lo que normalmente se reelabora y reaparece de otras formas. E incluso, tienen serios efectos colaterales: disminuyen la capacidad emocional general del individuo, su capacidad reactiva y pueden tener efectos en otras muchas actividades, como la cognitiva.

También se han propuesto algunas técnicas de intervención indirecta sobre los procesos fisiológicos, sobre todo estas dos:

a) *Técnicas de relajación*: se basan en que la sugestión mental (que en



este caso se refiere al control de la conciencia y, por tanto, también del córtex) puede ejercer en la estimulación o inhibición de la activación somática. Aunque existen diferentes tipos, todos ellos pretenden reducir la hiperactivación mental y la estimulación del sistema simpático que llevan emparejados los estados de ansiedad, angustia, furor, etc.; y b) *Deporte*: también se ha propuesto el deporte, como mera actividad física, para influir sobre los aspectos fisiológicos relacionados con la agresividad. De hecho, son muchos los psicofisiólogos y psicólogos del deporte que defienden la virtud pacificadora de éste, sobre todo por sus efectos contrasimpáticos: el cansancio físico disminuye el nivel adrenalérgico y reduce la activación emocional. Sin duda alguna, parece que el ejercicio físico (no necesariamente deportivo) relaja.<sup>128</sup> Anastasio Ovejero Bernal

B) *Propuestas de quienes consideran la agresión como una conducta social aprendida*: entre estas propuestas, que obviamente van por caminos bien diferentes a las vistas antes, destacan las siguientes:

1) *Medidas propuestas desde las teorías del aprendizaje y el aprendizaje social*: a) *Castigo directo al agresor*, pues se supone que toda conducta castigada reducirá su probabilidad de emisión. Sin embargo, los efectos de esta propuesta son complejos y problemáticos, ya que aunque un castigo leve y razonado puede ser útil, sin embargo un castigo fuerte puede tener efectos opuestos, dado que resulta frustrante para quien lo sufre, y la frustración es uno de los determinantes de la agresión, como ya vimos. Quizá por eso las instituciones muy punitivas (cárceles, etc.) que frustran sistemáticamente al individuo internado en ellas sólo consiguen que se comporte pacíficamente en presencia del agente punitivo (carcelero, etc.), pero generan en él una fuerte agresividad que acabará por descargarse fuera de su presencia. En consecuencia, la eficacia del castigo directo al agresor no es generalizable a todas las situaciones y a todas las modalidades de castigo; b) *Castigo de los modelos agresivos a los que nos vemos expuestos*. Posiblemente sea ésta una solución relativamente eficaz, aunque no libre de problemas; c) *Reforzar conductas alternativas a la agresión*. Ésta es, en mi opinión, la solución más lógica y más eficaz de las hasta ahora propuestas, y consistiría esencialmente en recompensar las conductas cooperativas y altruistas y no las agresivas. Se trataría también, por ejemplo, de ignorar al niño cuando se conduce violentamente y recompensarle cuando no lo hace así; d) *Exposición de modelos no agresivos*. Se trata de una propuesta complementaria a la anterior: convendría que en televisión aparecieran más modelos no agresivos, incluso altruistas, que además fueran recompensados por sus conductas no agresivas.

2) *Propuestas más psicosociales*: a) *Fomentar empatía hacia los demás*: Seymour Feshbach observa que a la mayor parte de la gente le resulta difícil causar voluntariamente un dolor a otro ser humano, a menos que logre encontrar algún modo de deshumanizar a la víctima. Como consecuencia, podemos afirmar que creando empatía entre las personas disminuirían los actos agresivos (Feshbach y Feshbach, 1982); b) Otra medida consiste en

*inocular a los niños contra los efectos de la violencia* de los medios de comunicación de masas, así como en *mejorar sus habilidades sociales y sus capacidades críticas* ante la programación de la televisión (Eron y Huesmann, 1984); c) *Educación*: son muchos los autores que ven como algo imprescindible para controlar la violencia y las conductas agresivas el formar hábitos sociales de interacción constructiva, no violenta, cooperativa e igualitaria. Entre tales autores destaca Lederach (1985), quien en un libro titulado justamente *Educación para la paz*, defiende la tesis de que la paz debe ser enfocada en la educación como «un proceso creativo de “hacer” conflictos, para que sean productivos». En este sentido, son muchos los autores que creen que los conflictos no son negativos. Por el contrario, pueden ser altamente positivos, si sabemos resolverlos constructivamente. Y quienes afirman que la conducta agresiva o antisocial

129

man que la raíz de la violencia humana está en nuestra propia naturaleza, olvidan que ésta es en gran medida *construida socialmente*. Pues bien, a través de la educación, no sólo de la escolar, contribuyamos a construir una naturaleza humana solidaria. En ello nos va el futuro. Y es justamente el *aprendizaje cooperativo* (véase Ovejero, 1990a) la técnica escolar más eficaz para conseguirlo. Ello supone una visión positiva y solidaria del devenir humano y una profunda convicción en la posibilidad que tenemos de regular constructivamente nuestros conflictos; d) *Identidad personal y social adecuada*: una propuesta sin duda eficaz consistiría en ayudar a niños y adolescentes a conseguir una identidad personal y social positivas. Por ejemplo, pasando los padres más tiempo con ellos, escuchándolos y jugando con ellos, o implementando en la escuela técnicas de enseñanza-aprendizaje que, como las de *aprendizaje cooperativo*, ayuden a la mejora de la autoestima del niño/a e incrementen la solidaridad y el apoyo mutuo entre ellos. Se sabe, por ejemplo, que la violencia en televisión no afecta a todos los niños/as por igual. Por el contrario, tiene efectos muy negativos particularmente sobre aquellos/as que no encuentran apoyo social, que tienen una autoestima más baja, que pertenecen a familias con serios conflictos, desestructuradas, que viven en barrios marginados, etc.

No obstante,

en general, la efectividad de este conjunto de remedios que hemos ido comentando es más bien relativa, y la prueba más palpable la constituyen las elevadas tasas de violencia que se dan en el mundo actual. Probablemente, ello se debe a que la agresión es un complejo producto de nuestra sociedad competitiva, no solucionable a nivel individual o psicológico. Sólo una *modificación de las estructuras socioeconómicas* que tendiera a una más justa distribución de la riqueza y que estableciera caminos accesibles a todos para alcanzar metas importantes, resultaría efectivo a la larga. Pero esto no depende ya de los investigadores de la conducta social: está en otras manos (Sangrador, 1982, pág. 31).

De hecho, no olvidemos que la mejor prevención de la agresión y la violencia es el fomento de una sociedad más justa, donde las desigualdades

sociales a todos los niveles no sean tan grandes y abusivas como las actuales.

## Conclusión

Como conclusión podemos decir que gran parte de los problemas encontrados a la hora de estudiar el tema de la agresión, tanto en la definición como en la medición o incluso en el control de su incidencia, provienen en gran medida de que generalmente la agresión ha sido vista como un fenómeno individual que necesita ser entendido en términos de procesos intraindividuales, como ocurría en los teóricos de la hipótesis de la frustración-agresión. Sin embargo, la agresión no es un fenómeno individual, sino que se trata de un fenómeno interpersonal que se produce en un

Anastasio Ovejero Bernal

contexto social muy concreto. Es más, una misma acción es considerada como agresiva o no agresiva dependiendo del contexto social: cada grupo social en concreto define lo que es la violencia y lo que no lo es. El portugués Jorge Vala encontró que las personas autoritarias explicaban la agresión en términos de características intraindividuales, mientras que las menos autoritarias acudían más a variables ambientales y de contexto social.

En suma, ¿por qué la gente se comporta agresivamente? Los psicólogos sociales, al intentar responder a esta cuestión, han estudiado factores que están en el origen de la conducta agresiva como son los biológicos, los de personalidad, los cognitivos y afectivos o los culturales. Sin embargo, «deberíamos decir que aunque los psicólogos sociales han hecho considerables progresos en la identificación de las bases psicológicas de las conductas altruistas y agresivas, la disciplina está pobremente equipada para responder a muchas de las preguntas que sobre estos fenómenos se hace el hombre de la calle. Algunas de las más importantes cuestiones sobre el altruismo y la agresión son de naturaleza biológica, ética y filosófica, no psicociológica» (Krebs y Miller, 1985, pág. 62).

En todo caso, y para concluir, quisiera hacerme eco de las conclusiones a que, no hace mucho, veinte eminentes científicos llegaban en Sevilla, patrocinados por la UNESCO, respecto a lo que los psicólogos pueden hacer para combatir la violencia. Lo que pueden hacer básicamente consiste, basándose en sus conocimientos de la conducta humana y del origen de las conductas agresivas, en dismantelar las falsas creencias que sobre este tema existen, disfrazadas a menudo de pseudocientificismo. Por decirlo con palabras de la revista del Colegio Oficial de Psicólogos, *Papeles del Psicólogo* (1996, núm. 66, pág. 10):

1) Es científicamente incorrecto decir que hemos heredado una tendencia a guerrear de nuestros pasados animales. No hay que confundir la lucha por la existencia a la que están obligadas todas las especies con la guerra, que es un fenómeno típicamente humano y no se da en otros animales. La guerra no es inevitable, hay culturas que la desconocen durante

siglos y hay otras que la han propiciado con frecuencia.

2) Es científicamente incorrecto decir que la guerra u otras conductas violentas están programadas genéticamente en nuestra naturaleza humana. No existe un gen de la conducta violenta, dado que los genes están implicados a todos los niveles del sistema nervioso y ofrecen potencialidades genéticas que sólo pueden ser concretadas en conjunción con el ambiente social y ecológico.

3) Es científicamente incorrecto decir que en el curso de la evolución humana ha habido una mayor selección por la conducta agresiva que por otros tipos de conducta. En todas las especies bien estudiadas el estatus en el grupo se alcanza por la capacidad de cooperar y realizar funciones sociales relevantes para la estructura del grupo. La dominancia conlleva vínculos sociales y afiliaciones, no es una mera cuestión de posesión y uso de la fuerza física. La violencia no está en nuestro legado evolutivo ni en nuestros genes. La conducta agresiva o antisocial

131

4) Es científicamente incorrecto decir que los humanos tienen un «cerebro violento». Actuamos en función de cómo hemos sido condicionados y socializados. No hay nada en nuestra neurofisiología que nos impulse a reaccionar violentamente.

5) Es científicamente incorrecto decir que la guerra es causada por instinto o cualquier otra motivación única. Las guerras actuales constituyen un complejo entramado en lo que convergen características personales tales como obediencia, sugestionabilidad e idealismo, habilidades sociales como el lenguaje y consideraciones racionales como costes, planificación y procesamiento de la información.

En definitiva, el manifiesto concluye recordándonos que la misma especie que inventó la guerra, es capaz de inventar la paz, la responsabilidad está en cada uno de nosotros, sin excepción, y en todos los ámbitos, desde los más privados a los más sociales.

*This page intentionally left blank*