

Lectura 5

Crider, Goethals, Kavanaugh, Solomon. (1989). Psychology, (Tercera edición) Social Influence – Decision Making in Groups (Cap. 13) (pp: 455 a 466). E.U.A.: Harper-Collins.

Psicología Social

Conformidad y acatamiento
Los experimentos de Asch
Conformidad, disconformidad y rechazo
Acatamiento a la autoridad
Acatamiento sin presión

- La técnica del pie en la puerta
- La técnica de la puerta en la cara
- Técnica de la bola baja

Agresión y altruismo

Teorías del instituto acerca de la agresión
La hipótesis de la frustración-agresión
Incitación y agresión
Aprendizaje social y agresión
Televisión y agresión
Ayuda y altruismo

- Definición de la situación
- Difusión de responsabilidades
- Análisis del costo de la incitación y la recompensa

Toma de decisiones en grupo

El cambio riesgoso
Polarización de grupos
Pensamiento de grupos

Liderato

Características de los líderes
La conducta de los líderes
Tipos de líderes
Eficacia en el liderato

Resumen

John Darley es profesor de Psicología y fue jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de Princeton. El Dr. Darley es psicólogo social, y está interesado en la percepción social, la influencia social y la psicología ambiental. Es autor (junto con B. Latané) del volumen galardonado *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help* (El espectador que no reacciona por qué no ayuda: Nueva York Appleton- Century-Crofts, 1970). Las publicaciones más recientes del Dr. Darley son (en colaboración con P Gross) "Un prejuicio que confirma una hipótesis en los efectos de la calificación", *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, y (con D.T. Gilbert) "Aspectos psicológico-sociales de la psicología ambiental", en *The Handbook of Social Psychology* 3ª edición (Nueva York, Random House, 1985).

¿Qué podemos leer al estudiar la influencia social, y por qué es un aspecto importante de la psicología?

Para los psicólogos sociales, la influencia social es el aspecto central de su estudio. Los individuos no existen aislados, sino como miembros de grupos, y en esa interacción es donde presenciamos muchos de los procesos sociales por medio de los cuales las personas influyen a las demás o son influidas por ellas. Por ejemplo, a través de las formas de conducta que yo decido presentar a los demás, construyo una "personalidad" destinada a facilitar mis interacciones con esas otras personas. De forma similar, mis expectativas acerca de los demás y mis estereotipos sobre ellos, pueden hacer que actúe hacia ellos de formas que saquen a relucir la "verdad" de mis expectativas. O bien, como estamos comenzando a descubrir, algunas veces mis acciones pueden producir en otros, formas de conductas que dejan de confirmar de manera drástica mis estereotipos. En las interacciones sociales vemos a las personas construyendo los mundos sociales en que viven. Me parece un campo cuyo estudio es continuamente fascinante.

Su labor acerca de la intervención del espectador ha sido importante en este campo. ¿Qué nos puede decir de ella?

Bibb Latané y un servidor demostramos los dos efectos que tienen los grupos sociales en las proporciones de individuos que responden a las emergencias. En primer lugar, cuando se sabía que había otras personas presentes, y disponibles para responder a una emergencia, cada persona sentía menos presión individual para responder. Así que, cuando había disponibles otras personas que podían prestar ayuda, cada individuo respondía sólo alrededor de una vez por cada tres. En segundo lugar, cuando un grupo de personas presencia un suceso que podría ser una emergencia, la inacción sorpresiva inicial de los individuos la toman otros como evidencia de que esos individuos piensan que en realidad no pasa nada.

Así, cada miembro del grupo es llevado a adoptar una definición de la situación que ningún individuo creyó al principio.

Ya entonces, se hizo evidente que estos estudios eran demostraciones del poder que las situaciones sociales tienen para afectar la conducta de los individuos que se hallan en ellas. Así, esto deja claro el poder del enfoque de las cuestiones humanas reales e importantes por la psicología social. Ahora, en retrospectiva, también es evidente que tres estudios ilustran un importante elemento del enfoque de la influencia social. Aunque es cierto que la gente construye su mundo social, el proceso es interpersonal y puede llevar a construcciones que no son las que habrían preferido individualmente los miembros de los grupos. Nos limitan primeramente nuestra cultura, y en segundo lugar los grupos en que nos hallamos inmersos.

¿Nos puede hablar de algunas aplicaciones de importancia que tengan los estudios de los espectadores?

Las aplicaciones no son fáciles de determinar, pero hay una buena cantidad de ellas. Primeramente, al enseñarle a la gente acerca de estos procesos de grupo, les damos libertad para superarlos. Quizá nos paralice la inacción de los demás si la interpretamos de una forma, pero si comprendemos que puede haber muchas interpretaciones, entonces nos será posible superar nuestra inercia y ayudar en las emergencias. En segundo lugar, una de las cosas que aprendimos en la investigación es que casi cualquier relación que exista previamente entre los individuos lleva a una reacción más bien rápida. Hay una buena cantidad de mensajes en esto para las personas que quieren organizar los vecindarios para que respondan con eficacia al delito. Algún contacto entre los vecinos, de manera que se conozcan, será de gran utilidad.

John Darley

¿Qué nuevos adelantos interesantes hay en el campo de la influencia social?

Durante una serie de años, los psicólogos les han hablado a los estudiantes del proceso de estereotipado, y en estos momentos la mayor parte de la gente está alerta respecto a los estereotipos y sus peligros. No obstante, en nuestros experimentos vemos aún que los procesos de estereotipado parecen seguir adelante. Hay una paradoja aquí. La mayoría de nosotros pensamos que no estereotipamos, y sin embargo, las evidencias siguen sugiriendo que lo hacemos. Paget Gross y un servidor hemos tratado de estudiar esto, y hemos descubierto que el proceso de estereotipado es más sutil de lo que generalmente se piensa. Les dimos a los individuos alguna información acerca de la clase social de una niña, y después les preguntamos cómo esperaban que le fuera a esa niña en matemáticas, lenguaje y otras materias escolares. No tenían expectativas particulares respecto a la conducta de la niña; sólo la de que actuaría al nivel de su grado, sin tener en cuenta la información acerca de la clase social. En cambio,

cuando los sujetos tenían las mismas expectativas, y vieron después a la niña respondiendo un examen, los que vieron la actuación de aquella niña de clase humilde dijeron que pensaban que los resultados serían inferiores al nivel de su grado. Los que vieron a una niña de clase alta en su actuación, pensaron que sus resultados eran muy superiores a su nivel. En esto sólo hay un problema. Las cintas con la actuación de la niña que presenciaron todos ellos eran exactamente las mismas. La actuación de la niña de clase humilde y la de clase alta era idéntica, y de hecho, era la misma niña. Lo que parece haber sucedido aquí es que sus estereotipos, fijados en función de la clase social, lograron llegar hasta sus percepciones respecto a la actuación de la niña en algún material adecuado respecto a los resultados, y consideraron aquel material de forma prejuiciada. Esto sucedió, aunque inicialmente ellos no habían hecho diferentes predicciones en cuanto a su actuación en el aula, a partir de la información social sola.

¿Qué aplicaciones tendrían estas investigaciones?

Los psicólogos están viendo cada vez con mayor claridad que uno de los campos de aplicación más importantes de alguno de sus hallazgos es el sistema escolar, en especial el primario. En ese sistema es donde los niños aprenden acerca de sus propias capacidades y las de los demás, y se llegan a fijar las autoimágenes que afectarán sus decisiones en la vida. Por consiguiente, los procesos por medio de los cuales los maestros sacan conclusiones acerca de los niños son terriblemente importantes. Los maestros son personajes extremadamente poderosos, que pueden hacer realidades sus expectativas. Un niño del que se piensa que es poco inteligente, y se le asigna un asiento en el fondo del aula, podría no obtener mucha atención y terminar ese año escolar habiendo aprendido menos. Son muchos los procesos de los que estamos hablando, incluso los que confirman o desconfirman estereotipos, que convergen en el aula como un importante lugar donde podemos poner a trabajar muchos de nuestros descubrimientos.

A lo largo de nuestra vida, los demás influyen sobre nosotros de muchas formas. Algunas de esas formas son directas y evidentes; otras son más bien sutiles. En este capítulo estudiaremos la amplia gama de influencias que actúan sobre nosotros, tanto individualmente que actúan sobre nosotros, tanto individualmente como en nuestra condición de miembros de grupos.

En la primera sección estudiaremos las presiones fuertes y directas de las normas de grupo y las figuras de autoridad, que llevan a los individuos a conformarse y someterse. Este tipo de influencia es muy obvio.

En otros momentos, la influencia social es indirecta y apenas notable. Sin embargo, estas influencias más sutiles dejan una profunda huella en muchas formas de conducta individuales. Dos conductas importantes que son fuertemente afectadas por la influencia social son: la agresión y el altruismo, o sea, las acciones que dañan o ayudan a los demás. Se hablará de ellas en la segunda sección de este capítulo.

Después, hablaremos de cómo algunos de los procesos de influencia que afectan a los individuos, sí como varios más adicionales, afectan también importantes aspectos del funcionamiento de los grupos. Estudiaremos cómo tienen lugar las tomas de decisiones en los grupos. Será de especial interés el estudio de procesos de grupo recientemente descubiertos que dan mayor comprensión en cuanto a cómo la gente toma decisiones, buenas y malas, que pueden afectar a naciones enteras. En la sección final, estudiaremos cómo influyen los líderes en sus seguidores, y el problema de coordinar y dirigir a los individuos en los grupos.

CONFORMIDAD Y ACATAMIENTO

Los experimentos de los psicólogos sociales Solomon Asch y Stanley Milgram sometían a las personas a fuertes presiones de influencia. En un experimento, se presionó a los sujetos para que se conformaran a los juicios de otros miembros del grupo. En el otro, se presionó a los sujetos para que obedecieran las órdenes un tanto perturbadoras de una figura autoritaria. Los resultados de estos estudios han revelado mucho acerca de cómo actúan los seres humanos y reaccionan entre sí.

¿Cuánta fuerza tienen las presiones dentro de un grupo para hacer que un individuo se conforme a las ideas y normas de conducta del mismo? Esta es una de las principales preguntas acerca de la conducta en grupo. ¿Pueden pensar las personas independientemente, emitir juicios racionales y planificar acciones eficaces en grupo, o responden sin pensar e irracionalmente a las presiones de grupo? Cuando Solomon Asch se convirtió en psicólogo social en la década del cuarenta, prevalecía la idea de que las personas, como las ratas, recibían con facilidad la influencia de sencillos castigos y recompensas. Sobre este punto de vista estaba la influencia de la afirmación de Freud acerca de que gran parte de la conducta humana es irracional, y de la perspectiva conductista de Watson de que el condicionamiento podía influir de forma mecánica en las personas para que hicieran cualquier cosa, o se convirtieran en cualquier cosa. En cambio, Asch creía que las personas son racionales y deliberan. Pensaba que las investigaciones que parecían sugerir algo distinto estaban abiertas a interpretaciones diferentes. Aun cuando los trabajos anteriores de Sherif (1935) habían señalado que las personas se conformarían al estar en una situación ambigua, como cuando estaban juzgando el movimiento aparente de un punto de luz estacionario, Asch pensó que los individuos no se conformarían en los casos en que la realidad es clara. Para mostrar que las personas no se dejarían influir por las demás cuando podían apoyarse en su buen sentido y juicio, Asch ideó un famoso experimento (1952).

En el experimento de Asch, la única información que se les daba por adelantado a los sujetos varones es que estarían participando en un estudio de “discriminación visual”. La experiencia de un sujeto típico es como sigue. Cuando llega al laboratorio, halla a otros sujetos más en espera del experimento. Cuando es hora de comenzar, el investigador hace sentar a los sujetos alrededor de una mesa y explica al propósito del estudio. Se refiere a la capacidad de las personas para

hacer discriminaciones visuales a base de identificar una de las tres líneas de comparación que se muestran en un tablero, con una línea norma que se presenta en otro. El trabajo del sujeto será decir cuál de las tres líneas de comparación tiene el mismo tamaño de la norma; la 1, la 2 o la 3.

El investigador hace la observación de que, al ser tan fácil la tarea, se ahorrará tiempo pidiéndoles sencillamente a los sujetos que digan en voz alta cuál es su opinión en el orden en que están sentados. Comenzando por su izquierda, el investigador le pide a la primera persona cuál es su juicio respecto al primer intento. Nuestro sujeto ve que él será quien indique su opinión en penúltimo lugar, y espera su turno. Los dos primeros intentos son rutinarios. Los juicios son fáciles y todos están de acuerdo en las respuestas. Sin embargo, en el tercer intento nuestro sujeto oye que la primera persona da una respuesta que parece claramente errónea. Rápidamente, las cuatro personas siguientes dicen todos el mismo número que está evidentemente equivocado. El sujeto está completamente desconcertado, pero se siente seguro de que los otros están equivocados. No obstante, cuando le llega el turno de dar su opinión, siente pánico. Le pregunta al investigador si debe decir la respuesta que él cree realmente correcta, o sólo cómo le parece a él. El investigador contesta que el sujeto debe limitarse a decir qué línea le parece igual a la norma. El sujeto da la respuesta que él cree correcta: la que es diferente a todas las otras. Entonces, la última persona da la misma respuesta que el resto de los sujetos. Nuestro sujeto se siente ahora como un elemento totalmente extraño al resto. Quisiera comprender por qué los demás dieron una respuesta tan rara

En el intento siguiente, el sujeto mira con cuidado para formarse su propio juicio antes de oír los juicios de los demás. Con todo, sucede de nuevo. El primer sujeto da una respuesta que parece equivocada, y los demás dicen tranquilamente lo mismo. Nuestro sujeto no quiere que nadie piense que él está jugando, o perdiendo el juicio, y quisiera poderse sentar en las sillas de los demás o ver de forma diferente el tablero. Si usted estuviera en el lugar de nuestro sujeto, ¿qué diría?

Aunque nuestro sujeto no pudo descubrir por qué los otros participantes estaban dando unas respuestas tan poco plausibles, es posible que usted ya haya adivinado lo que estaba sucediendo en realidad. El sujeto del que hemos estado hablando es el único sujeto real de todo el experimento. Los otros eran cómplices del investigador y se les indicó que dieran las respuestas correctas en los dos intentos primeros, y después respuestas incorrectas en doce de los dieciséis intentos siguientes. El interés principal de Asch era ver cuántos sujetos seguirían a la mayoría unánime y equivocada en los "intentos de conformidad". En un grupo de control, donde los sujetos habían emitido sus juicios aislados, no había errores prácticamente. Por tanto, Asch había formulado la hipótesis de que los grupos experimentales mostrarían muy poca conformidad.

Los resultados fueron más bien sorprendentes, tanto para Asch como para otras personas que habían sobrestimado la independencia del individuo. Alrededor del 37 por ciento de las respuestas de los intentos de conformidad estuvieron de acuerdo con la mayoría, aunque estas respuestas fueran incorrectas. Sin embargo, esto no quiere decir que todos se conformaran más o menos la tercera parte de las veces. Alrededor de la cuarta parte de los sujetos fueron completamente independientes y nunca “cedieron” ante la mayoría. En cambio, alrededor de la tercera parte de los sujetos se conformaron en la mitad de los intentos, o más.

Las personas tienen necesidad de estar en lo cierto, y también necesidad de ser aceptadas por los demás. Ambas son posibles razones para la conformación.

Con frecuencia es tentador llegar a partir de estos resultados a la conclusión de que las investigaciones de Asch identificaron dos tipos de personas, las conformistas y las no conformistas. Sin embargo, como Asch descubrió en sus entrevistas con los sujetos después de los experimentos, las personas se conformaban o desafiaban a la mayoría por muchas razones diferentes. Por ejemplo, algunas veces los sujetos “veían” realmente lo que informaba ver la mayoría; otras veces creían que su propia percepción estaba desviada y equivocada, y otras creían que estaban en lo cierto, pero se conformaban de todas formas. En general, Asch encontró mucha más conformidad de la que había predicho, gran variación en las formas de conducta de las personas, y más variación aún en las razones por las que los sujetos actuaron como lo hicieron, y en cómo se sentían respecto a ello.

Conformidad, disconformidad y rechazo

Los originales experimentos de Asch causaron una fuerte impresión en el campo de la psicología social. Parecía haber una serie interminable de preguntas acerca de cuándo y por qué las personas se conformaban en la situación de los juicios respecto a las líneas y qué significaba todo esto acerca de la naturaleza humana y la interacción social. Las investigaciones posteriores han demostrado que unas mayorías tan pequeñas como las de tres o cuatro personas producían tanta conformidad como grupos hasta de dieciséis, pero la conformidad disminuía rápidamente si la mayoría equivocada no era unánime (Asch, 1955). Estos y otros estudios de seguimiento comenzaron rápidamente a interesarse por las cuestiones básicas de por qué las personas se conforman al grupo, qué tipos de personas tienen mayor probabilidad de conformarse más o menos que el promedio, y qué tipos de situaciones provocan el máximo de conformidad. La cuestión de mayor importancia es por qué en general la gente acepta conformarse.

Las entrevistas post-experimentales de Asch, así como investigaciones posteriores, llevaron a los psicólogos sociales a tener en cuenta dos motivos claves para la conformidad (Deutsch & Gerard, 1955). Uno es la necesidad que tienen las personas de estar en lo cierto. El otro es su necesidad de ser aceptadas por los demás. Ambas necesidades actuaron en el experimento original de Asch.

Puesto que con frecuencia no estamos seguros de qué es correcto hacer, decir o creer, dejamos a menudo que los juicios y acciones de otras personas guíen nuestra propia conducta. En las entrevistas posteriores al experimento de Asch, algunos de los sujetos conformistas informaron que estaban tan acostumbrados a apoyarse en los demás, que decidieron que los otros deberían estar en lo cierto, cualquiera que fuera el aspecto de las líneas.

Con todo, los análisis de las entrevistas de Asch muestran que la razón principal por la que los sujetos se conformaron en la situación de juicio respecto a las líneas fue que estaban preocupados acerca de lo que podrían pensar de ellos los demás, por desviarse de la mayoría. Hubo evidencias adicionales a favor de esta explicación cuando los sujetos escribieron sus respuestas en un papel en lugar de anunciarlas en voz alta, y los errores provocados por la conformidad disminuyeron drásticamente. Durante doce intentos de conformidad, el promedio de errores de los sujetos fue sólo de 1,5 cuando las respuestas eran escritas. En cambio, cuando se decían públicamente, el número promedio de errores subió a 4,4.

¿Está realmente justificado el temor de que los demás no vayan a rechazar, despreciar o maltratar, simplemente por tener opiniones diferentes? Un famoso experimento de Stanley Schachter (1951) sugiere que pudiera estarlo. Schachter investigó las reacciones de los grupos hacia los individuos que se conformaban, o que se desviaban de la opinión mayoritaria. En este estudio, unos grupos de estudiantes universitarios varones leían y comentaban el caso de un delincuente juvenil lleno de problemas, llamado Johnny Rocco. Johnny había tenido una niñez muy difícil, había crecido en un barrio bajo de la ciudad y con frecuencia se metía en problemas. Se les pidió a los sujetos del experimento que recomendaran que Johnny recibiera mucho amor y afecto, fuerte disciplina y castigo, o una combinación de ambas cosas. El caso estaba escrito con simpatía hacia el jovencito, y llevaba a los sujetos a hacer recomendaciones poco severas. Para estudiar las consecuencias de la disconformidad, Schachter incluyó en cada grupo de discusión un cómplice que algunas veces estaba de acuerdo con los verdaderos sujetos y otras veces recomendaba que Johnny necesitaba un fuerte castigo. Cuando el cómplice tomaba la opinión divergente, la mantenía y defendía lo mejor que podía. ¿Cómo trataba la mayoría a este cómplice divergente?

Los resultados fueron muy claros. Las comunicaciones de los sujetos se dirigían inmediatamente al cómplice divergente para tratar de hacer que estuviera de acuerdo en una recomendación poco severa. Cuando se hacía obvio que la persona divergente se mantendría en su posición, la comunicación decaía bruscamente. En general, era ignorada. Después de la discusión, cuando los sujetos tenían la oportunidad de asignarles tareas a los miembros del grupo y recomendar a quién se debía incluir en él, había un claro rechazo por el cómplice no conformista. Sin embargo, en los grupos donde el mismo cómplice tomaba la opinión de la mayoría, se le veía positivamente y no era rechazado. Así, el mantenerse en una opinión no popular, aun en una corta discusión acerca del

estudio de un caso, causaba el ostracismo del individuo. Al menos bajo ciertas circunstancias, el temor al rechazo debido al no conformismo está justificado.

La conformidad consiste en aceptar las actitudes y conductas de otras personas como resultado de una presión real o imaginaria. En contraste, el acatamiento es la aceptación de las solicitudes u órdenes directas de otra persona para que nos comportemos de formas específicas. Para estudiar el grado en que las personas acatan, y *por qué* lo hacen Stanley Milgram (1974) realizó algunos experimentos ingeniosos, pero altamente polémicos sobre la “obediencia a la autoridad”.

Los sujetos del experimento de Milgram eran hombres adultos extraídos de diversas edades, ocupaciones y posiciones sociales en la zona de New Haven, Connecticut. Habían respondido a anuncios en los que se solicitaban personas que participaran en un experimento sobre el aprendizaje. Cuando llegaba al laboratorio cada sujeto, se le presentaba a otro de los participantes en el estudio. El investigador explicaba que uno de los dos haría el papel de “alumno”, mientras que el otro sería el “profesor”. Según el investigador, el experimento se centraba en los efectos del castigo sobre el aprendizaje. Cada vez que el alumno cometiera un error, se le debía castigar con una descarga eléctrica. Entonces se les mostraba a los sujetos el aparato que se debía usar para administrar el castigo. Esta máquina para producir descargas tenía treinta conmutadores. El primero descargaba 15 voltios, el segundo 30, y así sucesivamente hasta 450, donde los conmutadores tenían la etiqueta de “Peligro; descarga muy fuerte. XXX”. En ese momento se sacaban los nombres de un sombrero y uno de los sujetos descubría que él iba a ser el maestro, mientras que el otro sería el alumno. Llevaban al alumno a un cuarto diferente, lo ataban a una silla y le ponían electrodos con hilos eléctricos conectados. Entonces el maestro volvía al generador de descargas, donde no podía ver al alumno, y se le indicaba que fuera subiendo por la hilera de conmutadores cada vez que el alumno cometiera un error, con lo que le estaría enviando una descarga cada vez más fuerte.

Finalmente, comenzaba el experimento. Se convertía con rapidez en algo extraño y atemorizante. El alumno cometía muchos errores y el investigador le decía al maestro que le diera descargas cada vez más fuertes. A los 75 voltios, el maestro podía oír los gruñidos del alumno en la habitación contigua. A los 150 voltios, el alumno gritaba: “Sáquenme de aquí”, y decía que su corazón no soportaba el dolor. Comenzaba a gritar. A los 285 voltios dejaba escapar un grito de agonía y se negaba a responder después de esto. Entonces, callaba por completo.

La mayoría de los maestros se ponían muy molestos. Algunos le preguntaban al investigador si debían continuar, y otros le decían que querían parar. Algunas veces le pedían al investigador que mirara donde estaba el alumno, y a veces le preguntaban si él iba a asumir responsabilidad total por lo que sucediera. Cualquiera que fuera la pregunta o la protesta del maestro, el investigador sólo decía: “El experimento exige que sigamos adelante”, “Continúe, maestro, por favor”, “Aunque las descargas sean dolorosas, no son peligrosas”, “Siga al intento próximo, por favor”, o “Es absolutamente imprescindible que siga adelante”. El

investigador continuaba dando mecánicamente estas respuestas, asegurándoles a los maestros que ellos no serían responsables. Si el maestro se negaba firmemente a continuar, el investigador decía: "No tiene más remedio que seguir". Milgram quería saber cuántos sujetos desafiarían las órdenes de los investigadores y se detendrían. ¿Cómo se habría comportado usted en esta situación?

Como es posible que haya adivinado ya, el "alumno" de los experimentos de Milgram no era un verdadero sujeto, sino un cómplice, y la máquina de descargas en realidad no producía tales descargas. Después del experimento se les decía la verdad a los sujetos reales, que eran los maestros. Sin embargo, durante el experimento estaban convencidos de que el alumno era otro sujeto, igual que ellos.

Pocas de las personas que tuvieron noticias del trabajo que se proponía hacer Milgram antes que comenzara, creyeron que aprendería mucho con él. Les parecía que nadie iba a seguir lanzando descargas al alumno una vez que fuera evidente que estaba sufriendo. De hecho, cuarenta psiquiatras de una importante escuela médica predijeron que menos del 0,1 por ciento de los sujetos acatarían por completo (Milgram, 1974).

Ahora sabemos lo equivocados que estaban estos expertos. En una versión inicial de este experimento, el sujeto no se quejaba, ni gritaba. Nunca se le había ocurrido a Milgram que esta dramatización sería necesaria para hacer que se detuvieran algunos maestros. Sin embargo, si el maestro estaba completamente fuera de contacto con el alumno, la obediencia era casi total. En una variación llamada la *situation remota*, el sujeto podía oír que golpeaban en las paredes, pero no podía oír la voz del alumno. Bajo estas condiciones, el 65 por ciento de los sujetos fueron totalmente obedientes. En la *situación de retroalimentación vocal* descrita anteriormente, el 62,5 por ciento de los maestros siguieron hasta el final.

¿Qué sucede cuando se coloca a la víctima más cerca del alumno? En la *situación de proximidad*, el alumno, que era en realidad un artista profesional que daba patadas y gritaba, estaba sentado a sólo medio metro de distancia. Aquí, el 40 por ciento de los sujetos fueron totalmente obedientes. Dando un paso más, Milgram realizó una *situación de proximidad con contacto*, en la que el maestro tenía que empujar realmente el brazo del alumno hacia una parrilla electrizada. En esta situación, la obediencia descendió drásticamente al 30 por ciento.

¿De qué forma podemos explicar mejor el grado de obediencia tan totalmente sorprendente en esta investigación? Aunque hay aspectos particulares de la situación de Milgram, como el aumento gradual de nivel en la descarga, que atrapa a sus sujetos, las investigaciones recientes han demostrado que, en realidad, la obediencia a la autoridad es bastante general. Aparece en varias culturas diferentes, y afecta tanto a niños como a adultos (Gilbert, 1981; Shanab & Yahya, 1977). Un factor clave en esta respuesta a la autoridad es el concepto de responsabilidad. Un sujeto tras otro, suscitaron el asunto de la responsabilidad, si

el alumno sufría algún daño. Aunque el investigador no lo comentaba siempre, cuando por fin decía “Soy responsable de lo que está pasando aquí”, los sujetos mostraban evidente alivio. Por tanto, la idea de “yo no soy responsable” es esencial en cuanto a convencer a los sujetos a obedecer. Otros estudios muestran que la obediencia se reduce drásticamente cuando la autoridad les dice a los sujetos que ellos son responsables de cualquier consecuencia negativa (Hamilton, 1978). Lo que es sorprendente es que los sujetos le atribuyan con tanta facilidad a otra persona la responsabilidad, mientras se la niegan a sí mismos. Este proceso se llama **difusión de la responsabilidad**. Milgram creía que la difusión de la responsabilidad es esencial para comprender el asesinato de seis millones de judíos en Europa durante la Segunda Guerra Mundial. Con frecuencia, los individuos involucrados en esta masacre declaraban que ellos sólo estaban “obedeciendo órdenes”. La masacre de Jonestown en 1978 muestra nuevamente los extremos a los que llega la gente al seguir órdenes.

El asesinato-suicidio en masa en el asentamiento de Jim Jones en Guyana ofreció evidencias particularmente impresionantes del poder que tiene la presión de grupo.

El Reverendo Jim Jones comenzó su Iglesia del Templo del Pueblo del Evangelio Completo en Indiana durante la década del sesenta. Era conocido como un extravagante y carismático líder que realizaba proezas aparentemente milagrosas de sanidad por fe y contribuía con grandes cantidades de dinero a la causa de los derechos civiles y otras causas liberales en el Medio Oeste norteamericano. En 1965, Jones se llevó su iglesia a California. Se volvió una importante figura en San Francisco, y proporcionó un refugio para las minorías, los ancianos, los adictos a drogas y otros que necesitaban ayuda y protección. El Templo del Pueblo tuvo un importante efecto en muchas elecciones de la zona de la Bahía, fue el responsable de la reunión de grandes multitudes en reuniones políticas. Sin embargo, después que se comenzaron a esparcir rumores acerca de maltratos físicos, matrimonio forzados y curaciones por la fe fingidas, Jones y sus seguidores decidieron abandonar los Estados Unidos y establecer el Templo del Pueblo en Jonestown, Guyana.

Jim Jones exigía obediencia ciega a su autoridad. Los problemas comenzaron cuando hubo personas que trataron de irse del templo. Jones se resistía a todos aquellos retos a su supremacía. En 1978 había ya tanta preocupación acerca de Jonestown, que el representante Leo Ryan, de California, decidió investigar personalmente.

No sabemos lo que Leo Ryan iba a informarle al Congreso y a la prensa acerca de sus hallazgos. Sí sabemos que ofreció volver a Estados Unidos con todos aquellos que quisieran regresar. Varias personas dijeron que querían regresar, y ninguna de las exhortaciones de Jim Jones pudo cambiar su decisión. Sin embargo, ni Ryan ni los desertores salieron jamás de América del Sur. Un grupo de lugartenientes de Jones los abatieron a balazos en la pista de aterrizaje. Entonces tuvo lugar el horror definitivo.

Jones había mantenido un alto nivel de temor en su colonia. Predicaba continuamente que había fuerzas externas que estaban amenazando la obra del Templo del Pueblo, y que sus miembros tenían que estar preparados para lo peor. Decía que debían morir antes que permitir que unos extraños destruyeran su obra. Varias veces, Jones le ordenó a su gente que “ensayase” un suicidio en masa, en el cual iban a beber Kool-Aid mezclado con cianuro, y prepararse a morir en cinco minutos. Después de abatir a Leo Ryan, Jones ordenó a sus seguidores que hicieran fila para beber el Kool-Aid envenenado. Aunque la mayor parte de la gente obedeció voluntariamente las órdenes de Jones y se conformó al grupo, al parecer, algunos trataron de resistirse o escapar. La mayoría de ellos fueron forzados a unirse al ritual de muerte masiva. Así fue como Jones ordenó un suicidio-asesinato en masa de más de novecientas personas.

Los incidentes de Guyana muestran la extrema destrucción que una autoridad poderosa puede causar cuando las personas ponen en manos de otros la responsabilidad de sus acciones (Osherow, 1984). Más adelante en el capítulo veremos que la difusión de la responsabilidad ha sido usada para explicar varios tipos más de conducta en grupo.

Acatamiento sin presión.

Las investigaciones de Milgram nos muestran que se puede persuadir a las personas a que acaten las normas de la autoridad, aun cuando el tipo de conducta que se les pida sea contraria a sus deseos y valores. No obstante, en las experiencias diarias estamos pocas veces en contacto con este tipo de presión directa para que realicemos unos actos desagradables como estos. Es más frecuente que la presión para que nos conformemos o acatemos sea más sutil (Cialdini, 1985). En esta sección estudiaremos las investigaciones acerca de tres técnicas sutiles, pero poderosas, que pueden llevar a las personas a acatar sin que se sientan presionadas a hacerlo.

La técnica del pie en la puerta. Un método para obtener acatamiento, usado algunas veces por los vendedores, es llamado **técnica del pie en la puerta**. Esta técnica comprende el hacer que las personas acaten pequeñas peticiones antes de pedirles que acaten otras mayores. Por ejemplo, un vendedor de seguros de vida podrá pedirle un estudio de sus planes financieros, o que firme un formulario para hacer un pequeño cambio en su póliza, o que le proporcione alguna información. Después que usted haya aceptado estas pequeñas peticiones, es posible que el vendedor le pida que compre más seguro. ¿Hay más posibilidades de que usted compre después de que el vendedor le haya puesto un “pie en la puerta” al lograr que usted accediera a pequeñas peticiones?

Un experimento ideado para responder a esta pregunta mostró que las personas tienen mayor tendencia a aceptar una petición grande después de haber accedido a otra pequeña (Freedman & Fraser, 1966). Los sujetos de este experimento fueron amas de casa que vivían en una zona residencial de California. Se hicieron

dos grupos. A los sujetos de uno de los grupos sólo se les pidió que pusieran en el césped del frente de su casa un gran letrero que decía “CONDUZCA CON CUIDADO”. A los sujetos del segundo grupo se les pidió primero que pusieran en una ventana de su casa un pequeño letrero que exhortaba a las personas a conducir con cuidado. La mayoría de las señoras del segundo grupo accedieron a esta solicitud. Hubieran aceptado o no, varios días después se les pidió que pusieran el letrero grande en el césped.

Sólo el 16,7 por ciento de los sujetos del primer grupo, a quienes no se les pidió que pusieran el cartel pequeño, accedieron a poner el grande. En cambio, el 76 por ciento de los del segundo grupo, a quienes se les pidió primero que pusieran el cartel pequeño, pusieron el grande. Es decir, que acceder a una solicitud pequeña hizo que estas personas estuvieran más dispuestas a acceder a una grande.

Una de las razones de esto podría ser que acceder ante la primera petición hace que la persona se sienta obligada a comportarse bien con la otra persona que le hizo esa petición. Una segunda razón podría ser que acceder a la primera solicitud hace que la gente se sienta comprometida con la causa concreta de que se conduzca con seguridad. No obstante, Freedman y Fraser señalaron que ninguna de estas razones es explicación suficiente. Aun cuando era una persona totalmente diferente la que se acercaba a las personas a quienes se les había pedido que accedieran a una pequeña solicitud, para pedirles que accedieran a una solicitud grande que no tenía relación ninguna con la anterior, estaban mucho más dispuestas a acceder a esta solicitud mayor, que las personas a quienes no se les había pedido que accedieran a una petición pequeña.

Entonces, ¿cuál es la explicación de los hallazgos respecto a la técnica del pie en la puerta? Diversos estudios recientes insisten en la teoría de la autopercepción (Bem, 1972). La teoría de la autopercepción dice que deducimos nuestras actitudes y rasgos a partir de nuestra conducta, siempre que nos parezca que nuestra conducta ha sido escogida libremente. Por ejemplo, sabemos que nos gusta la espinaca si la comemos voluntariamente (vea el capítulo 13). ¿Cómo funciona esto respecto a la situación del pie en la puerta? Cuando las personas acceden a una petición pequeña, llegan a verse a sí mismas como el tipo de persona que ayuda y que se compromete con las causas nobles. A fin de actuar de acuerdo con esta nueva autoimagen, acceden a las peticiones grandes posteriores (De Jong, 1979; Snyder & Cunningham, 1975).

La técnica de la puerta en la cara. Las investigaciones respecto a la técnica del pie en la puerta muestran que las personas están más dispuestas a acatar una petición grande si anteriormente han accedido a una más pequeña. Por tanto, es posible que le sorprenda saber que también las personas están más dispuestas a acceder a una petición, si anteriormente se han *negado* a una petición mayor.

Piense en la situación siguiente. Una persona que recoge dinero para una obra de caridad que usted ayuda a sostener le pide que haga un donativo de cien dólares.

Lo más probable es que la mayoría de nosotros nos sorprendamos y digamos que no. Suponga que entonces la persona dice: “Bueno, de acuerdo. ¿Puede dar diez dólares?” ¿Qué sucedería entonces? Es probable que usted respire aliviado y diga que sí. Lo acaban de atrapar con la **técnica de la puerta en la cara**. Los estudios de situaciones similares a la que acabamos de describir señalan que cuando las personas se han negado a someterse a una petición grande, están más dispuestas a acceder ante una pequeña o moderada (Cialdini, Vincent, Lewis, Catalan, Wheeler & Darby, 1975). Las investigaciones posteriores han demostrado que este resultado tiene lugar sólo cuando la misma persona hace la segunda petición, y cuando la hace inmediatamente (Cann, Sherman & Elkes, 1975).

Este esquema de hallazgos se puede explicar en función de autopercepciones y consideraciones de justicia y equidad (Walster, Walster & Berscheid, 1978). Al renunciar a su petición grande y pedir un pequeño favor, el que pide lo ha encontrado a usted a mitad de camino, por decirlo así. Las personas generalmente sienten que parece justo acceder a la petición pequeña, puesto que la otra persona ha hecho una concesión y no las ha presionado para que accedan a hacer el favor grande. Nuevamente, estas consideraciones de "equidad" sólo operan si es la misma persona la que hace la segunda petición. Además, si pasan varios días, se olvida la concesión de esta persona y se presenta otra autopercepción ("Yo no soy de los que acceden ante este tipo de peticiones").

Técnica de la bola baja. Una tercera técnica para obtener sumisión sin presión es llamada "técnica de la bola baja" (Cialdini, 1985). Suponga que ha accedido a formar parte de un experimento psicológico, sin saber demasiado acerca de los detalles. Entonces se le informa que tiene que presentarse a las siete de la mañana para participar en él. ¿Aún lo haría? Las investigaciones han indicado que es más posible que las personas se presenten a las siete de la mañana, si anteriormente han accedido de manera general a participar, que si se les hubiera dicho desde el principio que se iba a comenzar a las siete de la mañana (Cialdini, Cacioppo, Bassett & Miller, 1978). Hacer que las personas participen en un experimento a las siete de la mañana, logrando primero un compromiso general y después dándoles la mala noticia acerca de la hora en que se va a comenzar, es un ejemplo de la técnica de la bola baja. En general se puede definir la **técnica de la bola baja** como conseguir que las personas accedan a actuar en algo, y después cambiar el acuerdo diciéndoles que la acción va a compensarlas menos o va a resultar más costosa de lo que se había dicho o insinuado originalmente. Un vendedor de autos podría usar esta técnica para vender un auto, accediendo a dar un precio favorable, y cambiándolo después por otro mayor, quizá diciéndole al cliente que su gerente no aprobó el trato, o que algunas de las opciones que el cliente había deseado no se las podría dar al precio acordado.

TABLA 14.1 Porcentaje de sujetos que accedían a una solicitud moderada bajo diversas condiciones.

Esta tabla ilustra tanto el fenómeno del pie en la puerta, como el de la puerta en la cara. La aceptación de una solicitud moderada aumenta si los sujetos han accedido primero a una más pequeña. Esto sucede, tanto si ha habido, como si no ha habido una distancia de siete a diez días entre las peticiones (efecto del pie en la puerta). La aceptación de una solicitud moderada aumenta también después que los sujetos han rechazado previamente una petición grande, pero sólo si no ha pasado tiempo entre las peticiones (efecto de la puerta en la cara).

<i>Tamaño de la petición inicial</i>	<i>Segunda petición moderada hecha inmediatamente</i>	<i>Segunda petición moderada hecha más tarde</i>
Pequeña	78% aceptan (efecto del pie en la puerta)	70% aceptan (efecto del pie en la puerta)
Grande	90% aceptan (efecto del pie puerta en la cara)	29% aceptan
Ninguna petición inicial (control)	50% aceptan	

Según Cann, Sherman & Elkes (1975).

¿Por qué funciona la técnica de la bola baja? Algunas evidencias sugieren que las personas se forman un compromiso de realizar una acción, como comprar un auto o presentarse para un experimento, y que el compromiso las lleva a seguir adelante, aun cuando lo deseable de la acción sea reducido posteriormente (Cialdini y ass., 1978). Otra posibilidad es que el compromiso inicial cree una obligación respecto a una persona específica, más que respecto a una acción determinada. Concuere da con esta hipótesis un estudio que demuestra que la técnica de la bola baja sólo funciona si la persona que presenta la "mala noticia" posterior que cambia el acuerdo es la misma persona que hizo surgir el acuerdo original. En este estudio, se les pidió a los sujetos que participaran en un estudio, aunque las puntuaciones extraordinarias para su curso que se les habían prometido, fueron suspendidas de pronto. Este intento de aplicar la técnica de bola baja sólo funcionó cuando la persona que explicaba que las puntuaciones extraordinarias no estarían disponibles era la misma persona que había logrado el acuerdo original (Burger & Petty, 1981).

Cuando era una persona diferente la que explicaba que no habría puntuaciones extraordinarias, pero les pedía a los sujetos que participasen de todas formas, muy pocos de ellos acataban. Así, como la técnica de la puerta en la cara, la técnica de la bola baja sólo tiene éxito cuando una persona es capaz de crear una

obligación por medio de su interacción con otra persona. En estas tres técnicas para lograr acatamiento sin presión, vemos cómo el acuerdo o rechazo inicial de la persona en respuesta a una solicitud, la predispone más a aceptar la realización de una conducta posterior de diferente costo.

AGRESION Y ALTRUISMO.

En los estudios de Asch acerca de la conformidad, y en las investigaciones de Milgram acerca de la obediencia a la autoridad, los sujetos sentían mucha presión e incomodidad. En los experimentos acerca del acatamiento sin presión, los sujetos se sentían menos perturbados y menos presionados, pero aún influía fuertemente sobre ellos la situación en que se hallaban. En esta sección estudiaremos dos tipos de conducta, la agresión y el altruismo, en las cuales la influencia de las otras personas es muy sutil e indirecta, y sin embargo profunda. Es probable que sean estas formas menos evidentes de influencia social las que importa más que usted comprenda.

Se puede definir la **agresión** como la conducta realizada por una persona con la intención de dañar o destruir a otra persona u objeto. Los psicólogos han discutido durante muchos años acerca de las causas de la agresión. Estos debates se han centrado alrededor de la cuestión de la naturaleza y las influencias: ¿es innata la agresión, esto es, programada en los seres humanos desde el nacimiento, o se aprende a partir de diversas influencias ambientales? Las teorías más antiguas acerca de la agresión sugerían de una u otra forma que la conducta agresiva es innata. Los estudios posteriores han insistido en las formas en que el ambiente influye sobre nosotros para que seamos agresivos. Presentaremos ambos puntos de vista, y trataremos de atar algunos de los hilos proporcionados por las evidencias.

Teorías del instinto acerca de la agresión.

El filósofo político Thomas Hobbes, del siglo XVII, afirmaba que las personas son competitivas y hostiles por naturaleza. Sólo están interesadas en su propio poder y en tomar ventaja sobre los demás. Por esta razón necesitan un gobierno que evite los conflictos constantes y la destrucción mutua.

Las teorías de Sigmund Freud fueron un eco de la pesimista visión de la naturaleza humana sostenida por Hobbes. Durante muchos años, los escritos de Freud insistieron en el *eros*, el impulso humano hacia el placer. Sin embargo, después de observar la carnicería sin precedentes y aparentemente interminable de la Primera Guerra Mundial, Freud postuló la existencia de un segundo impulso, el *zánatos*, dirigido hacia la autodestrucción y la muerte. Le parecía a Freud que este impulso hacia el regreso a un estado inanimado y sin vida estaba en conflicto con el impulso hacia el placer, y era satisfecho volviéndolo hacia el exterior. El resultado era la agresión a los demás. A menos que hubiera una forma más aceptable de expresar el *zánatos*, le parecía a Freud que las personas actuarían agresivamente de vez en cuando. De esta manera, Freud insinuaba que las

personas necesitan expresar periódicamente sus impulsos hostiles y destructores, tal como necesita comer, beber y expresar sus necesidades sexuales.

Los horrores de la Primera Guerra Mundial hicieron que Freud postulara un segundo impulso humano. En oposición directa al eros, el impulso hacia el placer, el zánatos es el impulso hacia la autodestrucción y la muerte.

Freud no fue la única persona que propuso que la agresión es innata. En su famoso libro *On Aggression* (Sobre la agresión, 1966), Konrad Lorenz propuso que en todos los animales, incluso los seres humanos, la agresión es instintiva. Su argumento era que debido a que la conducta agresiva es de adaptación para los animales, éstos evolucionaron con una tendencia innata hacia la agresión. Sin embargo, observó que la mayor parte de los animales tienen "dispositivos internos de seguridad" (Lorenz, 1966). Entre estos se incluyen rituales como el de exponer la garganta, lo cual indica sumisión y termina los conflictos. Estos dispositivos de seguridad evitan que los animales maten a miembros de su propia especie cuando pelean por territorio o dominio. Lorenz afirmaba que los seres humanos son biológicamente más débiles, "básicamente inofensivos", y por tanto, no tienen fuertes dispositivos compensatorios de seguridad. No obstante, una vez que adquirimos la capacidad de matar a otros seres humanos por medio de nuestra técnica de fabricación de armas, no tenemos dispositivos biológicos de seguridad compensatorios que nos detengan en el uso de esas armas. Por ejemplo, no seguimos los gestos de sumisión de los demás seres humanos deteniendo nuestro ataque.

Las teorías instintivas en cuanto a la agresión tropiezan con muchas dificultades. En primer lugar, hay considerables evidencias de que el aprendizaje juega un papel muy importante en la agresión. Un estudio clásico mostró que los gatos pequeños a los que no se les permitía observar cómo su madre cazaba ratas, o crecían entre ratas, no atacaban a estos animales (Kuo, 1930). Además de esto, es posible que los animales sean reforzados a favor de la conducta agresiva al ganar dominio y privilegios sexuales en su grupo. De esta forma se podrían explicar sus luchas por recompensas internas, más que por impulsos internos. Finalmente, las teorías instintivas no explican por qué la agresión prevalece más en unas situaciones, que en otras. Un enfoque que realmente trata de explicar cuándo las personas se van a comportar con agresividad, es la hipótesis de la frustración-agresión.

La hipótesis de la frustración-agresión.

En el año de la muerte de Freud, 1939, se publicó un libro llamado *Frustration and Aggression* (Frustración y agresión; Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939). Influían sobre esta famosa obra, tanto el pensamiento freudiano como los desarrollos logrados por la teoría del aprendizaje. Los autores proponían que "la frustración conduce siempre a la agresión", y que "la agresión es siempre consecuencia de la frustración". De esta forma, los autores afirmaban que, aunque la agresión era una respuesta innata, sólo en situaciones específicas se hacía

visible. Cada vez que queda impedida la satisfacción de una necesidad importante, como la de alimento, agua, reconocimiento o realización, la frustración resultante produce una respuesta agresiva.

Las investigaciones señalan que el aprendizaje es muy importante en el desarrollo de la agresión. Al no haber aprendido a cazar con sus padres, estos gatos no aprendieron la agresividad hacia las ratas.

Las investigaciones llevadas a cabo poco tiempo después de la publicación de *Frustration and Aggression* mostraron algunas evidencias de que ciertamente la agresión aumenta bajo circunstancias frustrantes. En un estudio se les mostró a unos niños pequeños un atractivo conjunto de juguetes, pero se les impidió jugar con ellos. Después de un agonizante período de frustración, finalmente se les permitió el acceso a los juguetes, que tiraron, pisotearon e hicieron pedazos. En comparación con esto, los niños a los que no se había frustrado no tiraron, pisotearon ni hicieron pedazos los juguetes. En este caso, fue cierto que la frustración condujo a la agresión (Barker, Dembo & Lewin, 1941).

Las investigaciones acerca de la frustración y la agresión sugirieron muchas hipótesis acerca de cómo y cuándo agreden las personas. Por ejemplo, la respuesta agresiva puede no dirigirse siempre a las personas u objetos que causan la frustración. Esto podría ser muy peligroso, o no estar de acuerdo con los valores morales. En su lugar, es posible que se retenga temporalmente la agresión y posteriormente se *desplace* contra alguien o algo de una forma segura y socialmente aprobada. El blanco de esta agresión desplazada recibe el nombre de chivo expiatorio. El concepto de agresión desplazada, o búsqueda de un *chivo expiatorio*, es usado con frecuencia para explicar la discriminación étnica o racial. Las personas que están frustradas por circunstancias económicas o de otro tipo, según sostiene este punto de vista, expresan su ira, dirigiéndola contra ciertos grupos impotentes o que se juzgan merecedores de un trato hostil (Allport, 1954). Un estudio correlativo de los linchamientos de personas de color está de acuerdo con este punto de vista. Hovland y Sears (1940) hallaron que entre 1882 y 1930, el número de linchamientos por año en los estados sureños tenía una alta correlación con el precio del algodón. Cuando los precios eran bajos, lo cual indicaba condiciones económicas frustrantes, el número de linchamientos aumentaba.

Las investigaciones posteriores han modificado la hipótesis de la frustración-agresión. Berkowitz (1980) sugirió que la frustración produce ira y disposición a la agresión. No obstante, también Berkowitz ha señalado que se necesitan ciertas indicaciones para convertir esta disposición en una agresión real. Estas indicaciones son estímulos ambientales asociados con la conducta agresiva, o con el objeto o persona frustrantes. Por ejemplo, en un estudio un cómplice de los investigadores insultó y reprendió a los sujetos por no saber terminar un rompecabezas. Entonces los sujetos vieron una película en la que golpeaban brutalmente al artista Kirk Douglas. Después de la película se les dio a los sujetos una oportunidad de manifestar agresión dándole descargas eléctricas al cómplice.

En ese instante, los sujetos sabían ya que el nombre del cómplice era Bob o Kirk. Usaban descargas de mayor intensidad contra el cómplice cuando su nombre resultaba ser Kirk. Debido a su asociación con la brutalidad de la película, el nombre Kirk servía como indicación para una conducta agresiva (Green & Berkowitz, 1967).

Aunque los resultados de este estudio y otros le prestaron poderoso apoyo a la hipótesis de la frustración-agresión, otras investigaciones han revelado limitaciones. Por ejemplo, algunas investigaciones han mostrado que la frustración no conduce siempre a la agresión (Gentry 1970). Otros estudios han señalado que la frustración puede producir diferentes respuestas en personas distintas y situaciones distintas (Kulik & Brown, 1979). En general, las investigaciones sugieren que la frustración y la agresión están relacionadas. No siempre la frustración lleva a la agresión, y muchas circunstancias y situaciones que no son frustrantes pueden hacer surgir la agresión. Por ejemplo, como veremos en la próxima sección, la incitación debida a diversas fuentes puede llevar a veces a la agresión.

El uso del chivo expiatorio, o desplazamiento de la agresión, puede señalarse con frecuencia como causante de la discriminación racial y étnica. Un estudio de Hovland y Sears (1940) mostró que el número de linchamientos en el sur en un año dado tenía correlación con el precio del algodón. Mientras más bajo estuviera el precio del algodón, más alto era el número de linchamientos.

Incitación y agresión.

Suponga que usted ha salido a montar bicicleta, y que trata de llegar hasta la cima de una empinada colina sin bajarse de la bicicleta y ponerse a caminar. Ya está respirando con dificultad debido al esfuerzo, mientras pedalea con todas sus fuerzas para llegar a la cima. Se siente alegre y orgulloso de sí mismo, hasta que desde un vehículo le gritan que se quite del camino. Naturalmente, el conductor del vehículo lo hace enojarse, pero para gran sorpresa suya, usted le grita de vuelta, lo que no es característico de su persona, y dice algo definitivamente agresivo. ¿Por qué reacciona de esa forma? Podría ser que el estímulo de su fuerte pedaleo se haya transferido o canalizado hacia su reacción agresiva contra el conductor. Esta incitación transferida puede aumentar la probabilidad de que su ira haga que usted actúe agresivamente, o puede ampliar cualquier respuesta agresiva que usted tenga. La idea de que la excitación se puede transmitir de una fuente a otra se llama teoría de la *transferencia de excitación* (Zillman, 1984).

El concepto básico es que la incitación procedente de una fuente es canalizada hacia otra respuesta y le da energía. Por ejemplo, es posible que una joven reacciones con mayor gozo ante una hermosa sinfonía, si ya está emocionada por sus sentimientos románticos hacia el joven que la acompaña. Hay evidencias de que la excitación generada por el ejercicio, los juegos competitivos o ciertos tipos de música puede alimentar la agresión. Esta no siempre sucede a dicha

excitación. La persona debe tener cierta predisposición a reaccionar agresivamente ante la situación, y debe atribuir incorrectamente la excitación al suceso que produce la agresión, en lugar de atribuirla a la fuente correcta, que podría ser el ejercicio, por ejemplo.

La activación sexual es de particular interés para los investigadores de la transferencia de la excitación y otros. ¿Se puede canalizar la activación sexual hacia una conducta agresiva? Esta pregunta ha adquirido una importancia cada vez mayor debido al debate acerca de los efectos de la pornografía. Algunos de los que se oponen a la pornografía han alegado que, además de degradar a las mujeres, la pornografía puede tener las dañinas consecuencias de crear en sus observadores una excitación que posteriormente es transferida a la conducta agresiva. ¿Es esto cierto?

Las investigaciones respecto a los efectos que tiene el observar películas sexualmente explícitas han presentado resultados contradictorios. Algunos estudios han indicado que el contacto con material erótico disminuye la agresividad; otros han indicado lo opuesto. Actualmente, los psicólogos sociales creen que las formas suaves de material erótico, como los desnudos de la revista *Playboy*; hacen disminuir la agresividad en la conducta, mientras que el material altamente erótico, como las películas de personas dedicadas a los actos sexuales, aumenta la agresividad (Baron & Byrne, 1984). La explicación de esta relación no es conocida con exactitud en estos momentos. Una explicación posible sería que la pornografía ligera produce respuestas mayormente positivas, que son incompatibles con la agresividad. En cambio, el material erótico muy explícito, o pornográfico, puede crear más excitación y más sentimientos negativos, como el de culpa o el de repugnancia. Este aumento en la excitación, y los sentimientos negativos, aumentan la agresividad (Baron & Byrne, 1984).

Un ejemplo de investigación en este campo indica lo compleja que puede ser la relación entre las películas sexualmente excitantes y la agresividad. Se les presentó a unos sujetos del sexo masculino una de estas cuatro películas: una película neutral de un programa de entrevistas, una película erótica pero no violenta que presentaba a una pareja haciendo el amor, o una de dos películas violentas y agresivas en las que dos hombres asaltaban a una mujer y tenían relación sexual con ella. En una de las versiones de la película violenta, la mujer sufría durante todo el asalto. En la otra, se la presentaba convertida en participante voluntaria en la relación sexual violenta. Después de ver una de estas cuatro películas, se introducía una segunda condición: una cómplice insultaba y enojaba a unos sujetos, y a otros no. Finalmente, a los sujetos se les presentaba la oportunidad de vengarse de la cómplice. Hubo poca agresión después de la película neutral, y no hubo aumento en la agresión después de la película sexual no violenta, tanto entre los sujetos que se habían enojado, como entre los que no. Sin embargo, ambos grupos de sujetos, los enojados y los que no, se comportaron con mayor agresividad después de haber visto la película violenta en la cual la mujer parecía disfrutar del asalto sexual.

Cuando los sujetos habían visto la película violenta en la cual la mujer sufría durante todo el asalto sexual, los sujetos a quienes no se había enojado no actuaron con mayor agresividad, pero los enojados sí. En resumen, las películas sexuales violentas aumentaron la agresividad en los sujetos airados, aun en el caso de que la mujer asaltada estaba sufriendo obviamente (Donnerstein & Berkowitz, 1981). Los resultados del estudio son presentados en la Tabla 14.2. A partir de estos estudios, los investigadores llegaron a la conclusión de que la excitación sexual es una forma de activación que puede intensificar la conducta agresiva. Es claro que uno de los determinantes de importancia es si los sujetos observan realmente una conducta agresiva en el material sexualmente excitante. Como veremos en la próxima sección, debido al proceso del aprendizaje social, la observación de la violencia conduce a la agresión.

Aprendizaje social y agresión.

La teoría del aprendizaje social es muy diferente de los enfoques del instinto y de frustración-agresión respecto a la agresividad. En primer lugar, la teoría del aprendizaje social rechaza la idea de que la conducta agresiva sea innata. En segundo lugar, la teoría del aprendizaje social trata de especificar cómo aprenden las personas la conducta agresiva, y cuáles condiciones sociales producen y mantienen la agresividad.

Los teóricos del aprendizaje social han sugerido que las conductas agresivas son aprendidas por medio del *refuerzo* y la *imitación* de modelos agresivos (Bandura, 1973). Primeramente, las personas podrían recibir refuerzo o recompensa por su conducta agresiva de diversas formas. Los niños que logran llegar al frente de una fila, o jugar con los juguetes más deseables a base de empujar, aprenden pronto a actuar con agresividad. En este caso, la conducta agresiva es recompensada directamente.

Los niños aprenden también por medio del proceso de imitación. Este comprende la observación de otras personas que sirven como modelos de conducta. Por ejemplo, un adulto que tenga éxito por ser agresivo, se podría convertir en modelo para un niño, y las tendencias agresivas del propio niño se fortalecerían a través de un *refuerzo vicario* o indirecto. El niño llegará a esperar refuerzo o recompensa por su conducta, como el modelo agresivo. En un estudio clásico hecho por Bandura, Ross y Ross (1963), los niños observaron cómo unos modelos atacaban un muñeco inflado (vea la Figura 14.5). Más tarde, se les permitió a ellos que jugaran con el mismo muñeco. Los que habían observado un modelo agresivo fueron agresivos con el muñeco, e imitaron directamente muchas de las formas específicas de conducta de los modelos.

Un hallazgo que ha sido constante en las investigaciones posteriores es que los niños imitan la conducta de modelos vivos, de seres humanos filmados en película y personajes de dibujos animados, más o menos en el mismo grado (Bandura, 1973). Estos hallazgos se relacionan con una cuestión social de suma

importancia: ¿cuáles son los efectos de ver violencia frecuentemente en la televisión? ¿Será posible que se les esté enseñando a los niños a expresar agresividad? Más de 2500 estudios de investigación han tratado de responder a estas preguntas.

TABLA 14.2 Grado de agresión mostrado hacia una cómplice de los experimentadores por sujetos varones airados y no airados después de ver diversas películas.

Sujetos	Charla	Película		
		No violenta, erótica	Violenta la mujer disfruta	Violenta, la mujer sufre
No airados	Baja	Baja	Alta	Baja
Airados	Baja	Baja	Alta	Alta

Basado en Donnerstein & Berkowitz (1981).

Televisión y agresión.

En 1982, el Instituto Nacional de Salud Mental dio a la publicidad su análisis, producto de más de diez años de investigación acerca de los efectos de la televisión. La principal conclusión es ahora conocida de todos. Ver violencia en la televisión causa que los niños y adolescentes se comporten con mayor agresividad. La respuesta de las cadenas de televisión es también conocida. Alegan que el informe está lleno de inexactitudes, y que la revisión que hizo el Instituto de los 2500 estudios era prejuiciada y carente de espíritu crítico. Debemos reconocer desde el principio que las personas tienen dos maneras de pensar acerca de este tema.

Primeramente, veamos algunos datos básicos acerca de lo que se ve en televisión y de cuánto la ven las personas. Desde 1967; el porcentaje de programas de televisión que contienen episodios violentos ha aumentado rápidamente. Los programas con violencia que se presentan en las mejores horas actualmente, promedian unos cinco actos violentos por hora. En los programas infantiles de fin de semana, dibujos animados en su mayoría, el conteo es de 18 actos de violencia por hora. En 1979 las redes de televisión aceptaron un código que limitaba la cantidad de violencia en los dibujos animados. Sin embargo, un estudio reciente hecho por Cramer y Mechem (1982) no halló disminución alguna de la cantidad de violencia mostrada en los dibujos animados. Si había algún cambio, era que los últimos dibujos animados eran más violentos aún, y menos divertidos.

Los teóricos del aprendizaje social sugieren que se puede aprender la agresión por medio de la imitación. En los experimentos de Bandura, unos niños pequeños observaron primero a un adulto que atacaba un muñeco. Más tarde, estos niños mostraron una agresión similar hacia al muñeco.

Un aumento constante en la cantidad de televisión que se ve, mantiene un estrecho paralelo con la proporción creciente de violencia. En 1965-66, las clasificaciones de Nielsen informaron que el hogar norteamericano promedio veía televisión cinco horas y media al día. En 1980-81, el promedio diario había ascendido a 6 horas con 44 minutos (Burger, 1982). Solamente los niños de doce años ven unas cuatro horas de televisión diarias (Liebert, Sprafkin & Davidson, 1982).

Por tanto, no deja ciertamente de ser plausible la idea de que las personas-tanto adultos como niños-podrían estar influidas por la violencia que ven en televisión. Por supuesto, en otros aspectos los productores de televisión alegan que su medio de comunicación influye en la conducta. Por ejemplo, venden segmentos de treinta segundos de transmisión por muchos miles de dólares, basados en su afirmación de que los comerciales influyen en la conducta. Ahora bien, ¿qué evidencias hay de que la violencia televisada influya sobre niños y adolescentes para que se vuelvan agresivos?

Esencialmente, son dos los tipos de estudios que se dedican a este tema. En primer lugar están los estudios de laboratorio, cuya fundamental contribución es mostrar una relación de causa entre el acto de ver violencia televisada y el comportamiento agresivo. El estudio de Liebert y Baron (1972) del que se habló en el capítulo 1 es un buen ejemplo. Se asignaron los sujetos al azar a dos grupos diferentes. Un grupo vio un programa violento de televisión, "Los intocables", mientras el segundo grupo veía una competencia deportiva, que captó igualmente su atención y los entusiasmó, pero no era violenta. Después se les permitió a los niños que jugaran, mientras unos observadores registraban sus actos de agresividad. Los niños que habían visto el programa violento se comportaron más agresivamente que aquellos que habían visto la competencia deportiva. Este tipo de estudios muestra que es cierto que la violencia televisada lleva directamente a una conducta agresiva.

El segundo tipo de estudio, el estudio en el campo, nos dice sí hay una correlación entre la violencia televisada y la agresión fuera del laboratorio. Centenares de estudios de este tipo muestran generalmente los mismos resultados: se informa que los niños que ven más violencia televisada en su hogar se comportan de forma más agresiva. Un importante estudio de este tipo fue llevado a cabo en varios centenares de sujetos durante un período de diez años (Lefkowitz, Eron, Walder & Huesmann, 1972). Lefkowitz y sus colegas hicieron notar que los varones que veían más televisión violenta en el tercer grado eran clasificados como más agresivos por sus compañeros y maestros a los diecinueve años. . . ¡diez años más tarde! Estos hallazgos sugieren que ver violencia televisada tiene

efectos a largo plazo. Aunque son correlativos, estos estudios no demuestran que la violencia televisada cause una conducta agresiva. Una revisión de estos estudios llega a la conclusión de que necesitamos más evidencias antes de decidir que ver violencia televisada causa que las personas sean más agresivas en situaciones naturales (Freedman, 1984).

La razón de que continúe el debate es que ningún estudio puede combinar los mejores rasgos de ambos tipos de estudio; la demostración de causa y efecto hallada en los experimentos de laboratorio, y la demostración de una relación general en la vida real, que se halla en los estudios sobre el campo. Así como ningún investigador puede investigar éticamente la conexión entre el hábito de fumar y el cáncer en los pulmones asignando al azar a algunas personas la tarea de fumar dos paquetes de cigarrillos diarios durante quince años, mientras otras se abstienen por completo de hacerlo, tampoco se pueden controlar los hábitos de los niños respecto a la televisión. Por tanto, el debate continuará. Finalmente, serán los padres quienes tendrán que decidir si los resultados de los experimentos de laboratorio y los estudios en el campo dan suficiente apoyo a la idea de que la violencia televisada es dañina. Entonces, serán ellos quienes tendrán que decidir si quieren hacer algo al respecto, como controlar el tipo y la cantidad de televisión que ven sus hijos.

Mientras tanto, se pueden tener en cuenta otros hallazgos del estudio del Instituto (1982). Las personas que ven televisión con mucha frecuencia tiene más tendencia a ver el mundo como un lugar "maligno y aterrador" y a confiar menos en las demás personas. También, los niños que ven más televisión que sus compañeros tienen puntuaciones más bajas en lectura y en su CI. En una ciudad, las puntuaciones de los niños en lectura descendieron drásticamente dos años después de llegar a ella la televisión. Las relaciones de causa a efecto no han sido demostradas de manera concluyente, pero estos hallazgos nos deben poner a pensar.

Ayuda y altruismo.

Hemos visto que las personas pueden recibir una influencia hacia la conducta agresiva, simplemente con observar la conducta agresiva de otros. ¿Puede de igual manera influir la conducta desinteresada de otras personas sobre los que la observan para que muestren altruismo, es decir, ayuda desinteresada a los demás? A diferencia de la agresividad, el altruismo no tiene teorías generales que abarquen todos sus detalles. Sin embargo, los psicólogos siguen interesados en el altruismo, en parte porque la ayuda a los demás se ve con frecuencia como un ideal. Irónicamente, el estudio moderno del altruismo comenzó con una perturbadora ocasión en que las personas no ayudaron.

¡Toda esa violencia en la televisión te va a podrir el cerebro! ¡Apaga esa cosa AHORA MISMO!.

En 1964, una mujer llamada Kitty Genovese fue brutalmente asesinada con arma blanca cerca de su apartamento de Queens, Nueva York. En un momento, el asaltante huyó y después regresó para acuchillarla de nuevo, y cerciorarse de que estaba muerta. Durante los treinta minutos que duró el asalto, Kitty Genovese gritó pidiendo ayuda y suplicó que alguien interviniese. De las 38 personas que la oyeron o vieron desde su apartamento, ninguna llamó siquiera a la policía. El incidente adquirió publicidad nacional. La gente se preguntaba cómo se podría explicar la evidente indiferencia y apatía de tantas personas en nuestra sociedad. ¿Somos realmente tan poco preocupados por los demás?

Dos psicólogos sociales, John Darley y Bibb Latané, pensaron que la mejor forma de comprender situaciones como el asesinato de Kitty Genovese es averiguar por qué las personas que normalmente ayudan a los demás podrían *no* intervenir para ayudar en ciertas situaciones concretas. Uno de los factores que Darley y Latané consideraron importantes en el incidente de Kitty Genovese fue el número de observadores. Mientras que los medios noticiosos enfocaban la atención en el número de personas que no ayudaron como el aspecto más asombroso del caso, Darley y Latané pensaron que quizá Kitty Genovese no recibió ayuda precisamente *porque* había tantos espectadores. Su investigación ha tenido en cuenta varias formas en las cuales la presencia de otras personas puede inhibir el deseo de ayudar. La primera es que la conducta de las otras personas nos puede llevar a definir una situación ambigua como carente de seriedad o peligro. La segunda es que la presencia de otros espectadores en una situación de emergencia puede conducir a la difusión de la responsabilidad.

Definición de la situación.

Cuando tiene lugar una posible emergencia, las personas deben aclarar lo que está sucediendo. ¿Es peligrosa la situación? ¿Necesita ayuda esa persona? Estas críticas preguntas tienen un sustancial efecto sobre la manera en que responden las personas. Varios estudios de Darley y Latané han señalado que las personas tienen menos tendencia a definir como peligrosa una situación si hay otras personas presentes.

En un estudio, se hizo entrar a los sujetos en una habitación para que contestaran unos cuestionarios. En algunos casos estaban solos; en otros casos había más sujetos presentes. Entonces, como parte del experimento, comenzaba a colarse un vapor que parecía humo por una ventanilla en la pared. Darley y Latané midieron la rapidez con que los sujetos reaccionaban ante lo que sucedía. Hallaron que los sujetos reaccionaban con mayor rapidez cuando estaban solos. Mientras más personas había en la habitación, más lentamente actuaban todas. Algunas veces, nadie reaccionaba hasta que el vapor era tan espeso que era difícil ver el cuestionario (Latané & Darley, 1968). En otro estudio, los sujetos oían que una investigadora caía, gritaba y gemía durante un minuto aproximadamente. Algunas veces los sujetos estaban solos; otras veces estaban con otra persona más. Nuevamente, los sujetos respondieron para ofrecer ayuda con mayor lentitud cuando estaban con otra persona (Latané y Rodin, 1969).

¿Cómo podemos explicar estos resultados? Los sujetos se influían mutuamente de forma no intencional para definir la situación como carente de peligro. En entrevistas posteriores a los experimentos, los sujetos informaron que se habían sentido muy vacilantes al mostrar ansiedades e incertidumbres. La mayoría de los sujetos miraron a los demás para ver si parecían alarmados. Por supuesto, los demás estaban tratando de esconder sus propias preocupaciones y por tanto, tenían la apariencia de estar calmados. Parecía como si no estuvieran preocupados, y no pensaron que la situación era una emergencia. De esta forma, el individuo definía la situación como segura. Así, cada sujeto influía sobre los demás para que pensarán que no había motivo para alarmarse.

Difusión de responsabilidades.

Aun cuando las personas definan una situación como de emergencia, aún es posible que decidan que no tienen la responsabilidad de actuar. Especialmente, es posible que suceda esto si hay alrededor otras personas que podrían ayudar. Podrían razonar que alguna otra persona debería intervenir, y que es probable que lo haga. De esta forma, nadie se siente particularmente responsable de ayudar. Como hemos visto anteriormente, el nombre que recibe este fenómeno es *difusión de la responsabilidad*.

Darley y Latané (1968) llevaron a cabo un experimento para ver si un gran número de espectadores en una situación de emergencia puede crear la difusión de la responsabilidad, con lo que se estaría reduciendo la frecuencia de la ayuda prestada a la víctima en una situación de necesidad. En este estudio, unos sujetos del sexo femenino participaron en una discusión de grupo con otras personas de ambos sexos por medio de un sistema de comunicación interna. Uno de los participantes, que en realidad era cómplice del investigador, mencionó que él sufría de epilepsia. Más adelante en la discusión, esta misma persona comenzó a tener un ataque fingido y suplicó ayuda. La variable independiente del estudio era el número de personas que los sujetos creían involucradas en la discusión. Algunas mujeres pensaban que ellas eran las únicas personas; otras pensaban que había otra persona más, además de ellas y la víctima. Un tercer grupo creía que había en total seis personas: ellas, la víctima y cuatro más. Darley y Latané midieron el número de sujetos que habían respondido al final del ataque, y el promedio de tiempo que les llevaba responder en cada una de las tres situaciones. Se pueden ver los resultados en la Figura 14.6. Se ve con gran claridad que en general los sujetos respondieron, y respondieron *con rapidez* cuando pensaron que eran la única persona que podía ayudar. Aquí no podía haber difusión de la responsabilidad. Si había otra persona que podía ayudar, o cuatro, los sujetos no respondían con tanta frecuencia, ni con igual rapidez.

Análisis del costo de la incitación y la recompensa.

Aun cuando un espectador defina una situación como peligrosa y acepte la responsabilidad, no por eso va a actuar siempre. Una situación de emergencia

puede ser definida como un suceso incitante y espantoso. Según una teoría reciente, la forma en que las personas actúen en la emergencia depende de cómo evalúan las recompensas y los costos asociados con diversas formas de reducir su excitación (Piliavin, Davidio, Gaertner & Clark, 1981). Veamos los dos aspectos de la teoría que se ha decidido llamar teoría de la incitación de la conducta en las emergencias. En primer lugar, ¿cómo actúa la incitación en las emergencias?, y en segundo, ¿cómo afectan a la conducta en las emergencias las recompensas y el costo?

Respuestas de ayuda por parte de los sujetos en la emergencia de un ataque epiléptico. Cuando los sujetos están solos con la víctima o en un pequeño grupo, hay menos difusión de la responsabilidad, son más los que responden, y sus respuestas son más rápidas (Según Darley & Latané, 1968).

La teoría de la incitación propone que la incitación engendrada al ver una situación de emergencia se vuelve cada vez más desagradable mientras más larga se vuelva ésta; el espectador se siente motivado a reducir su estado de excitación. La forma en que una persona escoja reducirlo varía, según las recompensas y los costos relacionados con la situación, pero muchas veces, la ayuda directa es la mejor forma de reducir rápida y completamente la excitación. En concordancia con la teoría de la incitación, un estudio reciente demostró que mientras más se exciten fisiológicamente los sujetos en una emergencia, más tendencia tendrán a ayudar, y que cuando ayudan, lo hacen con mayor rapidez (Sterling & Gaertner, 1984).

Mientras que el alto grado de excitación engendra la rapidez en ayudar bajo muchas circunstancias, el método preciso para reducir la excitación producida por las emergencias depende de las recompensas y los costos. ¿Cuáles son las recompensas y los costos si se ayuda, o si no se ayuda? Las recompensas al ayudar podrían ser el sentirse bien consigo mismo, y quizá los elogios de los demás. El costo de ayudar podría ser el verse involucrado en una situación que pudiera ser embarazosa, desagradable o incluso peligrosa. La recompensa al no ayudar sería la libertad para seguir la vida normal de siempre; el costo sería la sensación de culpa o la desaprobación de los demás. Los psicólogos han aprendido acerca de la importancia de las recompensas, y en particular, de los costos, en las emergencias, a partir de varios estudios fascinantes hechos en los sistemas de ferrocarril metropolitano de las ciudades de Nueva York y Filadelfia.

Responder rápida y directamente en una emergencia suele ser la mejor forma de reducir la excitación causada por la situación.

En el primer estudio, unos estudiantes investigadores fingían desplomarse en vagones del ferrocarril que estaban moderadamente llenos de personas. Sencillamente caían al suelo y esperaban para ver si alguien los ayudaba. En algunos casos, el estudiante que se caía llevaba un bastón, lo cual sugería que se había desplomado porque era cojo. En otros casos, el estudiante llevaba una chaqueta con fuerte olor a licor y llevaba una botella en una bolsa de papel. En este caso, la causa del desplome del estudiante era diferente, pero igualmente obvia. Unos observadores que formaban parte del experimento estaban pendientes para ver qué sucedía. Cómo lo predijo el análisis de recompensa y costo, se les ofreció ayuda con mucha menos frecuencia a los "borrachos" que a los "cojos". Al noventa por ciento de las víctimas "cojas" las ayudaban en menos de setenta segundos. Sólo el veinte por ciento de las víctimas "borrachas" recibieron ayuda dentro de ese mismo margen de tiempo. Es fácil ver cómo los pasajeros del tren metropolitano podían pensar que el costo de no ayudar a una persona ebria sería bajo (en realidad, ¿quién iba a culparme por no enredarme con un borracho?), y el costo de la ayuda era igualmente alto (a lo mejor se enferma físicamente, o arma un escándalo, o actúa con violencia) (Piliavin, Rodin & Piliavin, 1969).

En dos estudios de seguimiento, se investigó el efecto de otras características personales sobre la ayuda. En uno, la persona que se desplomaba mordía una cápsula de tinte rojo que parecía sangre y dejaba que le corriera por la barbilla. Aquí, la proporción de ayuda descendió del noventa por ciento al sesenta. Las personas tenían mucha mayor tendencia a tratar de hacer que alguien los ayudara; quizá alguien que fuera más entendido y competente en situaciones de emergencia (Piliavin & Piliavin, 1972). Un resultado interesante, pero deprimente, surgió de un segundo estudio de seguimiento. Cuando la víctima tenía una fea marca de nacimiento en la cara, la ayuda se reducía significativamente, desde alrededor del 86 por ciento, hasta el 61 por ciento. La interacción con una persona estigmatizada es muy costosa para algunos individuos, lo cual los puede llevar a ignorar a estas personas (Piliavin, Piliavin & Rodin, 1975).

Los datos obtenidos de estos estudios y de otros sugieren que las recompensas y los costos relacionados con situaciones específicas de emergencia afectan grandemente el que se reciba ayuda. La Tabla 14.3 sugiere cómo operan estas recompensas y costos. Cuando los costos de la ayuda son bajos (no hay peligro ni dificultad) y los costos de no ayudar son altos (los demás le podrían echar la culpa, o criticarlo), la gente tiende a intervenir directamente para ayudar. Cuando tanto los costos de dar ayuda (esto podría ser peligroso, o esta persona parece muy extraña), como de no ayudar (hay que hacer algo), son altos, la respuesta más probable es la de ayudar indirectamente, por lo general consiguiendo a alguien que esté entrenado para actuar en estas situaciones. Otra respuesta posible es redefinir la situación en formas que hagan menos costoso no ayudar. Cuando los costos de la ayuda con altos (este borracho podría ser violento, y los costos de no ayudar son bajos (nadie me va a echar en cara el no haber ayudado a esta persona), generalmente las personas ignoran a la víctima o se van del lugar del hecho. Cuando tanto los costos de ayudar como de no ayudar son bajos, las

normas de la situación determinarán lo que hará la gente. Las respuestas pueden variar grandemente aquí.

¿A qué conclusión podemos llegar respecto de la ayuda y el altruismo? Cuando las personas sí ayudan, por lo general se sienten muy bien consigo mismas. La espera de estos sentimientos motiva en muchas circunstancias el que presten ayuda. Con todo, hemos visto que con frecuencia las personas no ayudan porque están inseguras y temerosas. Tienen temor de actuar inadecuadamente, y de enredarse en algo que les podría llevar demasiado tiempo, volverse peligroso, o perturbarlas. Como sugiere Maslow (1962), nuestra necesidad de seguridad toma precedencia sobre nuestra necesidad de estimación. Preferimos estar seguros, a ser buenos samaritanos. Esto no significa que las personas tengan poca capacidad para la bondad y la amabilidad. Lo que sí significa es que esta capacidad puede ser desviada por las preocupaciones respecto a la propia seguridad, y hasta cierto grado, por la comodidad. El impulso por ayudar no florece en un mundo atareado, exigente y a menudo amenazador.

TOMA DE DECISIONES EN GRUPO

En las secciones precedentes vimos cómo las demás personas influyen sobre los individuos. En esta sección veremos cómo un grupo de personas recibe como un todo la influencia de varios procesos que ocurren dentro del grupo, entre ellos algunos de los procesos que ya hemos comentado, como las presiones de conformidad y la tendencia a actuar agresivamente.

Nuestro mayor interés es saber cómo los individuos combinan en grupo sus diversas perspectivas y talentos para tomar decisiones. ¿Cómo elaboran una norma o un plan único a partir de sus intereses y tendencias individuales? ¿Refleja lo que decide el grupo lo mejor de lo que aportan los individuos, o las presiones para conformarse y obedecer las órdenes de las figuras de autoridad conducen a una toma de decisiones colectiva deficiente?

Parte del pensamiento inicial acerca de los grupos era muy negativo. Por ejemplo, en su libro *La psicología de las masas* (1895). Gustave Le Bon afirmaba que los seres humanos tenían una personalidad con dos partes. La parte superior, consciente, era exclusiva del individuo. La parte inferior era inconsciente y era la misma en todos. Esta mitad inconsciente de la personalidad era considerada como llena de bajos deseos e instintos. Sólo la parte consciente de la psique humana contenía alguna semblanza de dignidad y virtud.

TABLA 14.3 Predicciones de la respuesta de un espectador promedio según el costo de ayudar o no ayudar a la víctima.

<i>Costo de no ayudar a la víctima</i>	<i>Respuesta si el costo de la ayuda directa es bajo</i>	<i>Respuesta si el costo de la ayuda directa es alto*</i>
Alto	(a) Intervención directa	(b) Intervención indirecta o redefinición de la situación, desprecio a la víctima, etc.**
Bajo	(c) Varía, según las normas de la situación que perciba	(d) Irse de la escena, ignorar a la víctima usar la negación, etc.

*Hay algunas situaciones generalmente aquellas en que las víctimas mismas tienen muchas probabilidades de perecer como grandes fuegos, explosiones, desplomes y accidentes de barco, en que el costo de ayudar se vuelve tan alto que se va a percibir como total, incalculable o infinito. Bajo estas condiciones limitantes las acciones y reacciones de los espectadores se desviarán un tanto de estas predicciones.

**Esto hace descender el costo de la ayuda, llevando a la situación (d) Según Piliavin y ass. (1975).

Según Le Bon, comúnmente es el aspecto consciente de la personalidad el que guía la conducta. En cambio, en un grupo grande, o en una multitud, este estrato de funcionamiento se desprende de alguna forma, y los instintos que bullen debajo toman el control de la persona.

Los relatos acerca de personas que se encuentran en situaciones de pánico, como incendios en teatros, nos hacen pensar que Le Bon estaba en lo cierto. Igualmente, la violencia, como en los linchamientos, observada ocasionalmente en ciertas grandes masas. Por otra parte, algunos estudios muestran que incluso los grupos grandes pueden coordinar con eficacia su labor, y corregir las desviaciones y los errores de los individuos (Worchel & Cooper, 1983). Exactamente, ¿cómo trabajan juntos los individuos en los grupos?

El cambio riesgoso

Durante la guerra de Corea, el presidente Truman, el secretario de Estado Acheson y el general MacArthur se reunieron en el Pacífico para hablar de estrategia militar. Se sabía que los tres se oponían a cierta táctica que podría arrastrar a los chinos a la guerra. Sin embargo, después de estudiar las posibilidades, escogieron dicha táctica. Como resultado, la guerra se extendió, se alargó varios años más y terminó de manera poco definida (De Rivera, 1968). ¿Cómo se puede comprender su decisión? Es muy posible que haya sido

consecuencia de lo que se conoce como un "cambio hacia el riesgo", o "cambio riesgoso" (Wallach, Kogan & Bem, 1962). En muchas situaciones, los grupos toman decisiones más riesgosas de las que recomendarían individualmente sus miembros. Esto se conoce como un **cambio riesgoso**. Veamos de qué forma fue descubierto el cambio riesgoso, y cómo se ha explicado.

Hace varios años hubo considerable interés en la relación que había entre el asumir riesgos y otras características personales, tales como la autoestimación y el pensamiento creativo. Para explorar estos asuntos, se desarrolló un cuestionario a fin de medir cuánto riesgo estaban dispuestos a asumir los individuos en diversas situaciones (Kogan & Wallach, 1967). Este instrumento de medición fue llamado el *Choice Dilemma Questionnaire* (Cuestionario del dilema en la elección, o CDQ). Proponía problemas como el que aparece en la Tabla 14.4. A los sujetos se les pedía que indicaran las probabilidades más bajas (1, 3, 5, 7 ó 9 de 10) que aceptarían y aún recomendarían que el Sr. J tratara de escapar. Los sujetos también podían decidir no tomarse el riesgo. Aquellos sujetos que recomendaban la acción riesgosa, aun cuando las probabilidades de éxito fueran sólo tres de cada diez, corrían un riesgo mayor que aquellas que exigían un éxito de cinco por cada diez, o sea, del cincuenta por ciento.

TABLA 14.4 Una muestra del Cuestionario de dilemas escogidos.

El señor J., prisionero de guerra norteamericano durante la Segunda Guerra Mundial, tiene que decidir entre un intento de fuga con el riesgo de ser ejecutado si lo capturan, o seguir sufriendo las fuertes privaciones del campamento.

Imagínese que usted está aconsejando al señor J. Debajo hay varias probabilidades respecto a éxito de su fuga. Marque la probabilidad *más baja que* usted consideraría aceptable para que intentara una fuga.

_____ Marque aquí si cree que el señor J. no debe tratar de escapar, cualesquiera que sean las probabilidades

_____ Las probabilidades de éxito en la fuga son 9 en 10.

_____ Las probabilidades de éxito en la fuga son 7 en 10.

_____ Las probabilidades de éxito en la fuga son 5 en 10.

_____ Las probabilidades de éxito en la fuga son 3 en 10.

_____ La probabilidad de éxito en la fuga es 1 en 10.

Tomado de Wallach & Kogan (1959).

Un segundo ejemplo tenía que ver con un ingeniero enfermo del corazón, que podía reducir su actividad, o hacerse una operación del corazón que, o bien le restauraría una salud perfecta, o lo mataría. Un tercer ejemplo describía a un estudiante universitario que debía escoger entre hacer su especialización en una

universidad muy prestigiosa, donde le sería muy difícil graduarse, pero sería también muy valioso, u otra universidad donde al estudiante se le garantizaría un título, pero el título tendría un valor muy inferior. Kogan y Wallach diseñaron doce dilemas en total. En cada caso, a los sujetos se les pidió que indicaran las probabilidades más bajas de éxito que ellos exigirían antes de recomendar el curso de acción más difícil, pero potencialmente más recompensador

Kogan y Wallach predijeron originalmente que los grupos a los que se les pidiera que dieran recomendaciones unánimes acerca de los riesgos, sencillamente buscarían una posición de entendimiento, o quizá tomarían una decisión ligeramente más conservadora que la recomendación de un individuo promedio. Estas predicciones se basaban en libros como *The Organization Man* (El hombre de organización, 1955), de William Whyte, que insistía en lo cautelosas y poco creativas que se vuelven las personas en los grupos. Sin embargo, cuando las personas discutían los problemas del CDQ en un grupo y tomaban decisiones en grupo, sus decisiones eran *más arriesgadas* que el promedio de sus recomendaciones individuales. Este hallazgo fue llamado el cambio riesgoso, y se ha demostrado que tiene lugar en muchas situaciones diferentes. Si recordamos la decisión de Truman, Acheson y MacArthur acerca de Corea, veremos que colectivamente escogieron un curso de acción que era más arriesgado que el curso que ellos habrían recomendado individualmente antes de su reunión. Su decisión es un ejemplo históricamente importante acerca del cambio riesgoso.

Al principio, los investigadores pensaron que la "difusión de la responsabilidad" dentro del grupo era la causante del cambio. Más tarde, los psicólogos propusieron que los individuos arriesgados son dominantes y dirigen al grupo hacia el riesgo. Ahora es evidente que el cambio riesgoso tiene lugar porque tomar riesgos es algo que nuestra cultura valora (Brown, 1965). Esta valoración conduce a dos tipos de presiones a favor del cambio del grupo hacia el riesgo.

Watergate, ejemplo de cambio riesgoso, mostró que las decisiones que toman los miembros de los grupos colectivamente suelen ser más arriesgadas que las decisiones que tomaría cada miembro individualmente.

El primer tipo de presión es la *comparación social*. Puesto que la gente piensa que es bueno ser arriesgado, comparan sus recomendaciones. Hasta cierto punto, compiten entre sí para convertirse al menos en personas tan arriesgadas como las demás, o si pueden ligeramente más arriesgadas (Goethals & Zanna, 1979). El segundo riesgo de presión que surge de la valoración del riesgo aparece bajo la forma de los *argumentos persuasivos*. Puesto que se valora el riesgo, los argumentos que se suscitan con mayor frecuencia en una discusión de grupo favorecen la alternativa arriesgada. Así, los miembros del grupo oyen más argumentos nuevos a favor del riesgo, que a favor de la cautela. El predominio de esos argumentos ayuda a persuadir a las personas a volverse más arriesgadas

(Burnstein, 1983). Es probable que ambas presiones actúen juntas. Las personas son motivadas por la comparación y por la competencia a volverse más arriesgadas. Esta motivación las hace receptivas a los argumentos que favorecen el riesgo, y que tienden a dominar la discusión (Myers, 1983).

Polarización de grupos.

El cambio riesgoso fue un importante descubrimiento en el intento por comprender la toma de decisiones en grupo. Las investigaciones más recientes nos han ayudado a poner dentro de su contexto el cambio riesgoso. Ahora sabemos que el cambio riesgoso es sólo un aspecto de un fenómeno más general, llamado "polarización de grupos" o "cambio de decisión". La **polarización de grupos** tiene lugar cuando en un grupo de personas, cada miembro que adopta una posición moderada respecto a una cuestión relacionada con un valor compartido, discute esta cuestión y al final adopta una posición extrema. Por ejemplo, un grupo de ambientalistas podría tomar una decisión a favor de normas más estrictas respecto a la contaminación del aire, que aquellas que habían favorecido individualmente. Veamos primeramente la realidad de que puede haber polarización de grupos, o cambios de decisión, tanto hacia la cautela como hacia el riesgo. Después mostraremos que los grupos se pueden polarizar hacia otros valores también.

Dos de los doce artículos del CDQ original eran constantes en cuanto a no producir cambios hacia el riesgo. Además de esto, varios investigadores han escrito dilemas que producen continuamente cambios hacia la cautela (Fraser, Gouge & Billing, 1971). El que haya un cambio hacia el riesgo, o hacia la cautela, parece depender de los valores que se hagan sobresalir o a los que se dé importancia en los dilemas específicos. Puesto que el riesgo es un valor general en la cultura, suele ser sobresaliente. Sin embargo, cuando los que están en juego son la seguridad y el bienestar de los niños que dependen de la persona, el riesgo puede parecer temerario. Entonces, un valor hacia la protección de los demás puede predominar y producir un cambio hacia la cautela.

Otros valores pueden conducir también a la polarización de los grupos. Se realizó un estudio con alumnos de secundaria de Francia que admiraban a Charles de Gaulle y no simpatizaban con los norteamericanos. Algunos grupos hablaron de Charles de Gaulle; otros hablaron de los norteamericanos. Después de las discusiones se volvieron a valorar sus actitudes. Los estudiantes que hablaron de Charles de Gaulle se volvieron más positivos hacia él. Los estudiantes que hablaron de los norteamericanos se volvieron más negativos (Moscovici & Zavalloni, 1969). En un estudio similar llevado a cabo en Estados Unidos, unos estudiantes de secundaria con prejuicios se volvieron más prejuiciados después de comentar asuntos raciales en grupo. Los estudiantes sin prejuicios se volvieron menos prejuiciados (Myers & Bishop, 1970). Cada vez que un grupo toma una decisión que tiene que ver con un valor apreciado, ya sea el riesgo, el interés por los demás, el ambiente o sus propios derechos, hay probabilidades de que la

decisión sea extrema. Ningún individuo desea estar en la posición de ser menos arriesgado, patriótico o interesado por los demás, que sus congéneres.

La tendencia hacia la polarización de los grupos puede llevar a decisiones irracionales en los grupos. Pueden tomar un punto de vista desviado respecto a los problemas que se enfrentan, e ignorar importantes cuestiones que están en conflicto con sus valores. ¿Puede suceder esto en grupos reales? ¿Hay otras tendencias autoderrotistas en la toma de decisión de grupo? Estudiaremos estas preguntas a continuación.

Pensamiento de grupos.

Irving Janis, psicólogo de la Universidad de Yale, ha escrito algunos análisis descorazonantes respecto a los procesos y tomas de decisiones de grupo (Janis, 1972, 1982; Janis & Mann, 1977). Janis hace notar que muchos de los "fiascos" de la política exterior de Estados Unidos durante las últimas décadas han sido consecuencia de descuidadas tomas de decisión hechas por personas que fueron víctimas del pensamiento de grupos. ¿Qué es el **pensamiento en grupos**? Janis lo define como una forma de toma de decisiones marcada por "el deterioro de la eficacia mental, la Investigación de la realidad y el juicio moral que se deriva de las presiones internas en el grupo" (Janis, 1972, p. 9).

Entre estas presiones se incluye la tendencia a conservar unas relaciones amistosas y a buscar un consenso total del grupo en los temas de importancia. En otras palabras, con frecuencia hay una conformidad poco inteligente, como se muestra en los experimentos de Asch (1955) y un juicio colectivo equivocado respecto a los riesgos, como se ve en las demostraciones del cambio riesgoso. El pensamiento de grupo ocurre por que los miembros tienden a exaltar mutuamente su autoestimación y a protegerse mutuamente el yo buscando la coincidencia de opiniones, especialmente si es grande el interés y hay tensión. Éste impulso a buscar la coincidencia de opiniones, que vimos con tanta claridad en el estudio de Johnny Rocco hecho por Schachter (1951), provoca el pensamiento grupo y, en muchos casos, recomendaciones de actuación y decisiones desastrosas.

¿Cómo puede saber un grupo que está resultando víctima del pensamiento de grupo? Janis menciona varios síntomas. En primer lugar, hay una ilusión de invulnerabilidad. Puesto que cada uno de los miembros del grupo apoya a todos los demás, los individuos creen que todos son listos y talentosos. Así, sienten que lo pueden hacer todo. Nada los puede detener. Le Bon (1895) observó estos mismos sentimientos en las masas. En segundo lugar, y quizá sea más importante, hay una ilusión de unanimidad. Los individuos que toman decisiones y tienen dudas acerca de una idea, no las mencionan para conservar el consenso y no herir los sentimientos de los otros miembros del grupo. Los otros síntomas son el estereotipado de los oponentes o enemigos, y el verlos como ineficaces y moralmente inferiores; el temor a la desaprobación; una creencia ciega en la superioridad moral del grupo, y un esfuerzo compartido por racionalizar y eliminar la retroalimentación negativa procedente del exterior.

¿Cuáles son las evidencias de que el pensamiento de grupo haya sido un problema en las tomas de decisiones en Estados Unidos? Janis comenta varios fracasos en la política exterior, incluyendo el no haber sabido prever el ataque japonés a Pearl Harbor en 1941, la intensificación de la guerra de Vietnam en la década de los sesenta, y el desastre de la bahía de Cochinos en 1961. En sus análisis de estas decisiones, Janis halla muchas evidencias de pensamiento de grupos.

Tomemos, por ejemplo, el caso la bahía de Cochinos. Esto tuvo lugar en los tres primeros meses del gobierno de John F. Kennedy. El plan era derrocar al gobierno cubano de Fidel Castro al desembarcar un grupo de exiliados cubanos en un lugar conocido como bahía de Cochinos, y hacer que dirigieran un levantamiento en masa contra Castro. La fuerza invasora fue destruida por el ejército cubano. El incidente humilló a los Estados Unidos y habría podido conducir a una guerra con la Unión Soviética. ¿Cómo pudo tomar Estados Unidos una acción tan poco recomendable?

El grupo a cargo de la planificación hizo varias suposiciones erróneas. En primer lugar, creyeron que nadie sabría jamás que Estados Unidos era el responsable de la invasión. En segundo lugar, pensaron que la fuerza aérea cubana era totalmente ineficaz. También supusieron que los desembarcos provocarían levantamientos del pueblo contra Castro. Finalmente, creyeron que los invasores se podrían retirar a las montañas si hallaban fuerte oposición. Todas estas suposiciones eran completamente falsas, y todas podrían haber quedado desacreditadas con sólo hacer una limitada investigación. Por ejemplo, la mayor parte de los periódicos sabían que el gobierno de Estados Unidos estaba planificando algún tipo de movimiento contra Cuba. Las encuestas de la CIA señalaban que Castro era muy popular. Además, bastaba mirar un buen mapa para que los planificadores se dieran cuenta de que los invasores quedarían atrapados si hallaban resistencia. Aunque el gobierno de Kennedy le echó las culpas a su propia inexperiencia y a las dificultades relacionadas con la ejecución de una operación planeada en el gobierno anterior, está claro que se hallaban presentes muchos de los síntomas del pensamiento de grupo (Janis, 1982). Por consiguiente, no se estudiaron las alternativas, no se consultaron opiniones expertas, y no se hicieron planes alternos para el caso de que surgieran problemas. En lugar de esto, la necesidad de proteger mutuamente el yo de cada cual, y de no perturbar el consenso, llevó a los que formaban el grupo a sentir que tenían de su parte el poder y el derecho. La conformidad que vimos en el laboratorio de Solomon Asch al principio del capítulo encontró su camino hasta los centros más altos de toma de decisiones en el gobierno de Estados Unidos.

John Kennedy se las arregló para evitar el pensamiento de grupo y hallar una solución con éxito a la crisis de los cohetes en Cuba. En esta fotografía, un barco de Estados Unidos supervisa a un carguero ruso mientras éste transporta los cohetes.

Janis piensa que se puede evitar el pensamiento de grupo, aunque muy pocas veces los que toman decisiones dan los pasos necesarios. Otra circunstancia en que se evitó el pensamiento de grupo, tuvo que ver nuevamente con el gobierno de Kennedy y Cuba.

En octubre de 1962, unos aviones espías que sobrevolaron Cuba revelaron que había técnicos e ingenieros soviéticos desplegando armas nucleares ofensivas dirigidas hacia los Estados Unidos. El ministro del Exterior soviético le había asegurado a Estados Unidos que esto no estaba sucediendo y que la Unión Soviética no tenía intenciones de usar a Cuba como base desde la cual amenazar a esta nación. Cuando las evidencias de las acciones rusas llegaron al conocimiento del presidente Kennedy; éste comenzó una serie de reuniones con sus consejeros más altos, a fin de planear una respuesta adecuada a la Unión Soviética. Debido a la experiencia de bahía de Cochinos, Kennedy estaba preocupado acerca de las deficientes decisiones que pueden surgir en los cuerpos de emisión de normas de grupo. Por consiguiente, se dieron varios pasos para evitar una repetición del desastre de bahía de Cochinos. Estos pasos tuvieron éxito. Después de varios días de extrema tensión, los rusos accedieron a sacar sus cohetes de Cuba. La situación fue resuelta con éxito desde el punto de vista norteamericano. La crisis de los cohetes representa el mejor punto del gobierno de Kennedy; así como el episodio de bahía de Cochinos representa el peor.

¿Cómo se evitó el pensamiento de grupo en la crisis de los cohetes? Hubo cuatro cambios de importancia. En primer lugar, hubo una nueva definición de papeles para las personas involucradas en la planificación. No se consideró experto a nadie, y todo el mundo era responsable de cada asunto que se discutiera. Además, cada miembro del grupo debía hacer el papel del "abogado del diablo", y retar otras afirmaciones, a fin de asegurarse de que eran sólidas. En segundo lugar, hubo cambios de procedimientos. El grupo no se aisló para adoptar una actitud de autoseguridad. Se traía nueva gente para que expresara dudas acerca de lo que el grupo había decidido hasta el momento, y diera nuevas sugerencias. En tercer lugar, el presidente Kennedy no asistió a todas las sesiones. Durante estas sesiones sin líder, los participantes no tenían que ceder ante su autoridad, ni conformarse a sus sugerencias para evitar el ser rechazados. Finalmente, se tuvieron en cuenta consideraciones de tipo moral. En lugar de limitarse a estereotipar al adversario como débil y malvado, el grupo reconoció que los rusos eran poderosos y que no estaría de acuerdo con los valores norteamericanos el lanzar un ataque por sorpresa contra Cuba. Estos pasos hicieron que las discusiones fueran muy incómodas y tensas. Se ponían en duda continuamente las ideas de los miembros del grupo y se les forzaba repetidamente a volver a sus posiciones. Sin embargo, el resultado fue un prolijo estudio de las alternativas, sus ventajas y desventajas, y diversos planes de contingencia. En general, la calidad de la toma de decisiones fue mucho más alta (Janis, 1982).

Los grandes líderes, como (de izquierda a derecha) Franklin Delano Roosevelt, Adolfo Hitler, Martin Luther King, Jr. y Golda Meir, han llevado a los psicólogos a estudiar cuatro aspectos del liderazgo: las características de los líderes, su conducta, su estilo y la eficacia relativa de estos estilos.

LIDERATO.

Las personas que forman los grupos se influyen mutuamente de muchas formas, a menudo en detrimento del grupo. Algunas veces, ninguno de los individuos sabe lo que es mejor, y la toma de decisiones en grupo degenera en un aterrizado asirse de un clavo ardiendo. Bajo estas circunstancias, el grupo podría volverse hacia un líder para que le ayude a resolver sus problemas. Un líder puede ser una persona que tenga un cargo de autoridad, como el investigador de los estudios de Milgram, o un miembro del grupo sin rango especial que surge como líder durante la interacción del grupo. Podemos definir al **líder** como la persona del grupo que tiene el mayor grado de influencia sobre las demás, y el liderazgo como el ejercicio de influencia o poder sobre los demás. En otras palabras, se ve la influencia social en casi todos los aspectos de liderazgo. A lo largo de toda la historia ha habido muchos líderes famosos, como Jesús, George Washington, la reina Victoria, Hitler, Castro y Golda Meir. Todos ellos tienen, o tuvieron, el mayor grado de influencia posible dentro de su grupo.

En esta sección estudiamos cuatro preguntas claves acerca de los líderes y el liderazgo. En primer lugar, ¿cuáles son las características de los líderes que triunfan? En segundo, exactamente, ¿qué es lo que hacen los líderes? En tercero, ¿hay diferentes clases de líderes, o se ajustan todos ellos a un molde común? Finalmente, ¿qué tipos de líderes son los más eficaces o exitosos?

Características de los líderes.

Los psicólogos han estudiado a los líderes y el liderazgo durante muchos años. Comenzaron con la pregunta más directa: ¿qué tipos de personas ascienden hasta la cima para convertirse en líderes? Cuando comenzaron con esta pregunta, adoptaron una teoría del "gran hombre", o *teoría de los rasgos* respecto al liderazgo. La teoría de los rasgos sostiene que la mayor parte de los líderes tienden a presentar ciertos rasgos que hacen de ellos "líderes natos". ¿Es correcta esta suposición?

Centenares de estudios han investigado los rasgos de los líderes en miles de situaciones, entre ellas la militar, las tribus indias, las escuelas de infantes, las fábricas, los partidos políticos y las naciones. Los rasgos que se asocian generalmente al liderazgo son muy interesantes. Uno de ellos es la altura. Generalmente, los líderes son más altos que las demás personas. La estatura parece dar autoridad por sí sola a las personas. Los líderes también tienen más edad y son más inteligentes. Un hallazgo especialmente importante es el de que los líderes tienen fluidez verbal y son más conversadores que los seguidores

(Stogdill, 1974). Finalmente, los líderes son por lo general sociables, altamente motivados y llenos de energía (Gibb, 1969). Deben combinar estas diversas características para convertirlas en la capacidad de persuadir y motivar a los seguidores (Nixon, 1982).

Aunque se ha hallado que estos rasgos están asociados al liderazgo, hay muchas excepciones. Por ejemplo, Napoleón era muy bajo de estatura y Calvin Coolidge estaba muy lejos de ser conversador. Debido a estas excepciones, muchos psicólogos creen que el enfoque de los rasgos es limitado. Sostienen que hacen falta diversas clases de líderes en situaciones distintas. Esta *teoría situacional* supone que las exigencias de la situación determinarán las características del líder (Stogdill, 1974). Si en un momento determinado un grupo necesita un líder que pueda pronunciar discursos conmovedores, el líder que surgirá será un orador carismático. En los años recientes, tanto la teoría de los rasgos como la situacional han cedido el paso a la *teoría transaccional* (Shaw, 1976).

Esta teoría supone que tanto las características de la persona como las exigencias de la situación determinan quién se convertirá en líder. Veremos un ejemplo de la teoría transaccional cuando hablemos de la eficacia del liderazgo al final de esta sección.

La conducta de los líderes.

Cuando los psicólogos se sintieron frustrados en su intento por tratar de identificar los rasgos especiales de los líderes, comenzaron a hacer una pregunta diferente. En realidad, ¿qué hacen los líderes? Se hicieron mayores progresos en la comprensión de este fenómeno con la consideración de esta pregunta, que con los rasgos de los líderes.

En uno de los estudios más grandes de cuantos se han llevado a cabo acerca del liderazgo, se les pidió a individuos procedentes de muchos tipos distintos de grupos que indicaran cuáles les parecía que eran las formas de conducta más importantes de los líderes (Halpin & Winer, 1952). Este estudio y muchos más acerca de los líderes muestran dos categorías principales de conducta. La primera categoría recibe el nombre de *iniciación de la estructura*. Esto quiere decir que los líderes definen las metas del grupo, planean la forma de alcanzarlas, indican cómo participará cada miembro, y en general, dirigen la acción del grupo. La segunda categoría de conducta en los líderes recibe el nombre de *manifestación de consideración*. Significa comunicarse individualmente con los seguidores, mostrarles confianza, explicar acciones y demostrar una estimación positiva hacia los miembros del grupo.

Estas dos formas de conducta del líder, la iniciación de, estructuras y la manifestación de consideración, pueden ser difíciles de manifestar para una persona. Son en cierta forma incompatibles entre sí. La iniciación de una estructura implica el dar órdenes, decirle a la gente lo que debe hacer, lograr que se mueva, y quizá dejar caer alguna reprimenda. Mostrar consideración significa

escuchar y explicar, hacer que la gente se sienta mejor, y quizá tenerle gran paciencia. Esta incompatibilidad, junto con los hallazgos de que los líderes tienen rasgos algo diferentes según las diferentes situaciones, hace surgir una importante pregunta. ¿Podemos identificar a diferentes tipos de líderes, quizá partiendo de si lo que hagan primeramente sea iniciar estructuras, o mostrar consideración? Las investigaciones de Bales y Slater (1955) indicaron que esto es posible.

Tipos de líderes.

Bales y Slater (1955) estaban interesados en los esquemas de liderazgo que surgían en los grupos pequeños sin estructuras. Estudiaron a un grupo de estudiantes universitarios que pasaron aproximadamente una hora diaria durante unos cinco días discutiendo y tratando de resolver conflictos entre obreros y patronos. Al final de cada día, se les pedía a los sujetos que indicaran qué miembro del grupo tenía las mejores ideas, quién había conducido con más eficacia la discusión, y hasta qué punto les caía bien cada miembro del grupo.

Al final del primer día, la persona clasificada como poseedora de las mejores ideas y como la más útil en mover al grupo hacia una solución era también la que mejor les caía en general. Sin embargo, la tendencia a que esa persona fuera la que mejor caía y se la clasificara como poseedora de las mejores ideas, decayó fuertemente después del primer día. En los días siguientes, pareció como si surgieran dos líderes, uno al que se llamó el *líder de trabajo*, que se especializaba en dar sugerencias, proporcionar información y expresar opiniones, y el otro, que recibió el nombre de *líder socioemotivo*, quien ayudaba a los demás a expresarse, hacía bromas, liberaba la tensión y expresaba sentimientos positivos hacia los demás. De esta forma, el liderazgo se dividió, tomando dos canales diferentes.

Es interesante la relación entre los dos tipos de líderes. Aunque se podría esperar alguna rivalidad entre ellos, se llevan muy bien y cooperan ampliamente. En una familia es posible que uno de los padres sea el líder de trabajo y el otro el líder socioemotivo. Juntos, podrían dirigir con mucha eficacia el grupo familiar. En un pelotón del ejército, el oficial a cargo y el capellán podrían hacer también una buena combinación de líderes. En el campamento de entrenamiento del excampeón de pesos pesados Muhammad Alí, el gerente Angelo Dundee era el líder laboral que se ocupaba de que Alí realizara su trabajo y de que el campamento funcionara a la perfección. En cambio, Bundini Brown, amigo de Alí, era el líder socioemotivo que mantenía a todos relajados y tranquilos.

La tendencia general al liderazgo dividido en los grupos sin estructuras tiene una limitación. Bales y Slater hallaron que la división sólo tiene lugar después de que es identificado el líder laboral y hay un acuerdo respecto de él. Una vez que se ha decidido quién va a guiar al grupo en la persecución de sus metas externas, el grupo se puede permitir el lujo de tener un líder socioemotivo.

Eficacia en el liderato.

Cuando pensamos en la diversidad de personas que han sido líderes con éxito, nos parece difícil hacer generalizaciones acerca de qué tipo de líder es el más eficaz. Sin embargo, sí sabemos que hay líderes laborales, que con frecuencia inician estructuras. Este estilo de liderazgo es llamado con frecuencia liderazgo *directivo*. También sabemos que hay especialistas socioemocivos, que muestran consideración. Este estilo es llamado *liderazgo democrático*. En la mayoría de las situaciones en que se elige o nombra a un solo líder, éste adopta un estilo directivo o democrático.

Uno de los primeros experimentos, llevado a cabo por Lewin, Lippitt y White (1939) trataba de señalar qué estilo era el más efectivo; el liderazgo directivo, el liderazgo democrático o un tercer estilo. Tres grupos de niños varones de diez años trabajaron en diferentes tareas y actividades de club. Cada grupo estaba dirigido por un adulto. En un grupo, el adulto se comportaba con un estilo autocrático y directivo. En un segundo grupo, el líder se comportaba con un estilo democrático. En el grupo final, el líder actuaba con un *estilo de laissez-faire*, en el que vigilaba pasivamente a los niños y les permitía que hicieran lo que quisieran. "No se metía" en el trabajo. Los líderes directivos produjeron atmósferas de grupo apáticas o rebeldes, ninguna de las cuales era agradable ni productiva. Los grupos de laissez-faire, carentes de supervisión adulta, eran bastante divertidos, pero no tenían productividad ninguna. En cambio, los grupos dirigidos por líderes democráticos eran felices y productivos. Este estudio sugirió que los líderes democráticos son los más eficaces (vea la Figura 14.7).

Los tres estilos de liderazgo usados en el estudio de Lewin, Lippitt y White (1939): autocrático, democrático y laissez-faire.

En años recientes, otros estudios han mostrado que la situación es mucho más complicada. Algunos estudios indican que los líderes democráticos son más eficaces, mientras que otros estudios señalan que los líderes directivos son los más eficaces. Después de revisar muchos de estos estudios, Shaw (1981) sugiere las siguientes conclusiones. Está claro que los seguidores se sienten más contentos en los grupos que tienen líderes democráticos. En cambio, si tenemos en cuenta la productividad de grupo, hallamos que *como promedio*, los líderes directivos tienen más éxito. Ahora bien, es necesario matizar esta conclusión. La productividad de los grupos con líderes democráticos es altamente variable. Tanto los grupos más productivos como los menos productivos tienen líderes democráticos. Por tanto, podemos llegar a la conclusión de que ser líder democrático es arriesgado. Si un líder democrático puede demostrar interés por los problemas personales y las relaciones interpersonales, al mismo tiempo que coordina, dirige y da estructura, será altamente eficaz. Aunque esto es muy difícil, es lo que hacen los mejores líderes.

Puesto que algunos estudios señalan que los líderes democráticos son más eficaces, y otros indican que los más eficaces son los líderes directivos, los psicólogos han explorado la posibilidad de que cada estilo sea más ventajoso en diferentes circunstancias. Una fascinante teoría transaccional, presentada por Fred Fiedler (1964, 1978), sugiere que se necesita tener en cuenta primero lo favorable que es la situación del grupo para el líder. Lo favorable está determinado por tres factores en la situación: la calidad de las relaciones líder-seguidores; la claridad de la tarea a realizar, y la autoridad de la posición del líder. Una situación altamente favorable se presenta cuando las relaciones con los seguidores son buenas, las exigencias de la tarea son claras, y la posición del líder es de gran autoridad y prestigio. La situación desfavorable sería la opuesta.

Fiedler ha estudiado el liderazgo en grupos como empleados de correo, jugadores de baloncesto, oficiales navales belgas, gerentes de tiendas, químicos investigadores, obreros de altos hornos y tripulaciones de bombarderos. Después de clasificar la situación en estos grupos como favorable o desfavorable al liderazgo, Fiedler predijo y halló que cuando la situación es muy favorable o muy desfavorable al liderazgo, el líder directivo u orientado hacia la tarea es el más eficaz (vea la Figura 14.8). Si la situación es muy favorable, el líder puede ser enérgico y dominante sin molestar a nadie. Los miembros del grupo pueden ver que lo que pide el líder es necesario, y que el resultado será el éxito. Cuando la situación es muy desfavorable, hay tendencia a que reine el caos.

FIGURA 14.8 Relación entre lo favorable de la situación para el líder y el estilo de liderazgo que es eficaz (Según Fiedler. 1967).

Estilo de liderazgo más eficaz en cada situación
Democrático (orientado hacia las relaciones)
Ningún estilo es más eficaz
Directivo (orientado hacia el trabajo)
Altamente favorable
Altamente desfavorable
Situación para el líder

Aquí hace falta una persona autoritaria, directiva y decidida para que “tome el mando” y guíe al grupo, alejándolo del desastre. En el término medio de las situaciones, que es el más corriente, el líder democrático es el más eficaz. En situaciones de este tipo, en las que generalmente hay cierta tensión y las personas necesitan que las traten con respeto, hace falta la coordinación cuidadosa de las relaciones interpersonales que es característica del liderazgo democrático.

La teoría de Fiedler es muy compleja, como lo son los datos reunidos para ponerla a prueba. Aunque Fiedler tiene algunos críticos, su enfoque transaccional del liderazgo parece muy prometedor, y en general las investigaciones le dan buen

apoyo (Shaw & Costanzo, 1982). Es necesario tomar en consideración tanto las características del líder como las de la situación para predecir la eficacia de un liderazgo.

RESUMEN

- Los estudios de Asch acerca de la conformación mostraron que las personas a veces se amoldan a la opinión mayoritaria, aun cuando esa opinión esté claramente equivocada. Los individuos varían grandemente en lo mucho que se conforman a la presión de grupo.
- Una razón para la conformidad es la necesidad de estar en lo cierto. Otra es la necesidad de ser bien tratado por los demás. El estudio de Schachter acerca de la conformación y la desviación mostró que las personas que se desvían de la opinión de grupo son rechazadas algunas veces por el mismo.
- En un estudio acerca de la obediencia a la autoridad, Stanley Milgram mostró que algunas personas están dispuestas a obedecer la orden de un investigador para que le envíen una descarga eléctrica a otra persona, aun cuando esa persona esté sufriendo, y en evidente peligro. Sin embargo, la obediencia disminuía cuando la persona que recibía las descargas estaba más cerca del sujeto. Una explicación de la obediencia de los sujetos fue que sentían que el experimentador era responsable de lo que le pasara a la persona que recibía las descargas.
- Según la técnica del pie en la puerta, si las personas acceden a una pequeña petición, posteriormente están más dispuestas a acceder a otra mayor. Como resultado de haber accedido a la petición pequeña, llegan a verse como personas amigas de ayudar.
- Según la técnica de la puerta en la cara, las personas que han rechazado una solicitud grande tienen más tendencia a aceptar una proposición moderada procedente de la misma persona. Creen que es equitativo acceder a la solicitud moderada, puesto que la otra persona ha abandonado la solicitud grande.
- En la técnica de la bola baja, se lleva a las personas a una acción menos deseable que aquella a la que accedieron originalmente.
- Sigmund Freud y Konrad Lorenz propusieron que las personas son innatamente agresivas.
- Otra explicación de la conducta agresiva es que las personas son agresivas cuando se las ha frustrado. Berkowitz sugirió que la frustración produce una predisposición a agredir, pero que se necesitan indicaciones asociadas con la conducta agresiva para hacer que se manifieste la agresión.
- Las investigaciones acerca de la transferencia de excitación muestran que la activación producida por otros sucesos, como el ejercicio, se pueden transferir a la agresión si la persona no percibe la causa real de esa activación.
- El material altamente pornográfico aumenta la agresividad.
- La teoría del aprendizaje social sostiene que la agresividad no es innata, sino aprendida por medio del refuerzo directo, la observación y el refuerzo sustituto.
- Muchos estudios muestran que ver violencia por televisión puede conducir a una conducta agresiva.

- Las investigaciones de Darley y Latané señalaron que la calma externa de otras personas en una situación de emergencia puede llevar a los individuos a definir como no sería una situación. También indicaron que cuando varias personas observan una situación de emergencia, los individuos son más lentos para intervenir, debido a la difusión de la responsabilidad.
- La evaluación que hacen las personas de las recompensas y los costos de diversas formas de reducir la excitación influye también en sus reacciones en una situación de emergencia.
- Las decisiones de grupo reflejan con frecuencia un cambio *riesgoso*, es decir, la decisión del grupo es con frecuencia más arriesgada que las recomendaciones generales de sus miembros. Esto sucede porque el riesgo es valorado en nuestra cultura. Por consiguiente, las personas compiten para ser tan arriesgadas como las demás y presentan en la discusión del grupo argumentos que favorezcan el riesgo.
- Los grupos se polarizan o cambian en la dirección de sus valores cuando discuten asuntos relevantes para esos valores. Por esto, es frecuente que las recomendaciones de grupo sean extremas.
- Las presiones para conservar relaciones amistosas en los grupos llevan a una reducción de la crítica hacia las ideas de los demás. Esto lleva a un razonamiento menos eficaz, menos realista y menos moral, que a su vez conduce a decisiones pobres. Dicho razonamiento es llamado pensamiento de grupo.
- Con frecuencia, aunque no siempre, los líderes son altos, habladores, enérgicos y sociales. Las características de los líderes dependen también en parte de las necesidades del grupo.
- Muchas conductas de liderazgo caen dentro de dos categorías: la iniciación de estructuras y la manifestación de consideración. Algunos líderes insisten en que se terminen con éxito las tareas. Otros insisten en unas cálidas relaciones personales dentro del grupo.
- Los grupos con líderes democráticos son más alegres que aquellos que tienen líderes directivos. Los grupos guiados por líderes directivos suelen ser más productivos. No obstante, los grupos dirigidos por líderes democráticos son altamente productivos algunas veces. La obra de Fiedler sugiere que los líderes directivos son más eficaces en situaciones que son muy favorables o muy desfavorables a los líderes. Los líderes democráticos son más eficaces en situaciones favorables medias.