

Bases cognitivas y motivacionales de la capacidad humana para las relaciones interpersonales

Elena Gámez
Hipólito Marrero
Universidad de La Laguna

En este artículo se propone que la capacidad humana para la interacción interpersonal constituye una capacidad cognitivamente diferenciada y motivada. La base motivacional de dicha capacidad la proporciona la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2002). Dicha teoría propone tres necesidades orgánicas básicas que requieren de “los otros” para su satisfacción: la autonomía, la competencia y la vinculación. En cuanto a su naturaleza como capacidad cognitivamente diferenciada se revisan las aportaciones más recientes de la investigación cognitiva y neurocognitiva, así como la contribución de la teoría del Apego de Bowlby que integra las necesidades con las representaciones mentales, la historia evolutiva y las diferencias individuales. También se incluyen los fundamentos filogenéticos de esta capacidad interpersonal según la perspectiva de la psicología evolucionista y, a modo de conclusión, se señalan las certezas y limitaciones del estado actual del conocimiento, así como algunas orientaciones futuras en la investigación.

Palabras clave: cognición interpersonal, motivación interpersonal, necesidades psicológicas.

In this paper we propose that the human capacity for interpersonal interactions constitutes a cognitively differentiated and motivated capacity of human beings. The motivational basis is provided by the Self-determination theory (Deci and Ryan, 2002), which suggests three innate psychological needs whose satisfaction requires the participation of “others”: autonomy, competence, and relatedness. In relation to its cognitive and representational basis we revise recent research in the cognitive and neuroscience fields, and also the Attachment theory of Bowlby that integrates psychological constructs as needs, mental representations, developmental history and individual differences. We also

refer to the philogenetic basis of this interpersonal ability according to evolutionary psychology and conclude by highlighting the strengths and weaknesses of the current state of our knowledge, and suggest some future orientations of research in this area.

Keywords: *interpersonal cognition, interpersonal motivation, psychological needs.*

Antecedentes filogenéticos y ontogenéticos de la capacidad para las relaciones interpersonales

En los senderos de la evolución humana hay un salto cualitativo que data de hace menos de dos millones de años: la aparición del *Homo ergaster*, el homínido más parecido al *Homo sapiens* actual (Arsuaga y Martínez, 1998; Cela y Ayala, 2001). Según algunos paleontólogos este nuevo humano presentaba un patrón de desarrollo mucho más prolongado que sus antecesores, lo que implica la existencia de un entorno social más protector al permitir que una madre pudiera cuidar varias crías al mismo tiempo. Según Arsuaga, Lorenzo, Martínez, Gracia y Carretero (2000) probablemente los machos participarían, por primera vez, en el cuidado y alimentación de las crías. De forma gradual la expansión y reestructuración cerebral de los humanos fue el resultado de dos factores decisivos; por un lado, el cambio en la alimentación, con la incorporación de proteínas animales que permitían dedicar menos tiempo a la búsqueda de alimentos; por otro, el aumento de la complejidad social. En palabras de Arsuaga «es una teoría muy respetable la de que la expansión del cerebro y la inteligencia (o al menos una parte sustancial de la misma) representa una adaptación a la vida social, un medio en el que uno tiene que cooperar y competir a la vez con los mismos individuos».

En la actualidad existen en el planeta comunidades de cazadores-recolectores que aún poseen un estilo de vida similar al de nuestros ancestros (v.g. bosquimanos del Kalahari, indios kwakiutl de Vancouver, yanomamis, etc.). Todos los aspectos de la vida de estas personas dependen del funcionamiento social de la comunidad. Todas sus técnicas de supervivencia, caza, cocina, curación, etc., las aprenden a través de la interacción social. Sus vidas se basan en la confianza, reciprocidad y división del trabajo entre los sexos y entre las generaciones (Humphrey, 1986).

Si la expansión del cerebro constituyó una adaptación a una vida social compleja, ello podría implicar la aparición de una capacidad para las relaciones (interacciones) interpersonales que permitiera el desarrollo de una comunicación eficiente y sofisticada, sobre la que se asentara la cooperación y la confianza entre los miembros de la especie. A lo largo de este artículo, la propuesta que queremos exponer es la de que la capacidad humana para las relaciones interpersonales constituye una capacidad compleja y diferenciada que cuenta con sólidos antecedentes tanto filogenéticos como ontogenéticos. Nuestro objetivo a lo largo de este trabajo será presentar las evidencias y argumentos que justifican la defensa de una capacidad de estas características.

Una de las perspectivas que defiende una hipótesis muy cercana a ésta que hemos expuesto aquí es la llamada psicología evolucionista (Barret, Dunbar y Ellis, 2002; Buss, 1995, 1999; Tooby y Cosmides, 1996). Desde esta perspectiva, el desarrollo de las capacidades del cerebro va emparejado con la transformación y complejidad del entramado social-interpersonal en el que se desenvuelve cotidianamente el ser humano. En términos evolucionistas, el comportamiento social expresa la tendencia a maximizar la eficacia biológica, es decir, el número de descendientes que un organismo aporta a la siguiente generación. El altruismo, por ejemplo, tiene sentido si se tienen en consideración los costos a afrontar y las alternativas que ofrece la situación. Hamilton (1964) enunció una ley donde se expresa el equilibrio que se debe cumplir entre costes y beneficios a la hora de realizar una conducta altruista, de tal forma que los costes que puede asumir un individuo nunca serán mayores que el beneficio que podemos obtener nosotros mismos o nuestros parientes más cercanos, de tal forma que si se pierde el grado de parentesco entre los individuos implicados en la interacción, el beneficio se acerca a cero y los costes no son asumibles. Desde esta perspectiva el altruismo sólo sería posible entre individuos con algún grado de parentesco. Sin embargo, autores como Trivers (1971) han contemplado la posibilidad de un “altruismo recíproco” entre individuos no emparentados. Según este autor, si un individuo actúa de forma altruista con otro, con el que no le une nada, pero éste beneficiario inicial se convierte más tarde en dador y nosotros en beneficiarios, podemos decir que ambos disfrutaremos de una ganancia neta. Por ejemplo, tenemos a Juan y a Pedro que son compañeros de clase. Los dos asisten a unas clases donde el único material de estudio son los apuntes que toman de la explicación del profesor. Si Juan le presta los apuntes a Pedro, antes del examen, corre el riesgo de darle información a Pedro que puede mejorar la nota de éste en detrimento de la suya. Pero probablemente Pedro tenga información en sus apuntes que él no ha podido tomar, así que, si Juan también le presta los apuntes a Pedro, el coste que supone entregar los apuntes asegura un beneficio superior al coste invertido. Es decir, ambos han obtenido un beneficio. En este caso particular Cosmides y Tooby (1992) definen el ‘altruismo recíproco’ como «cooperación entre dos o más individuos para el beneficio mutuo».

Esta misma situación que se plantea en el ejemplo de Juan y Pedro es la que intenta simbolizar el juego del Dilema del Prisionero. Cada una de las personas implicadas (Juan y Pedro) se beneficia con la conducta de cooperar pero, al mismo tiempo, está tentada de obtener el beneficio sin devolver la ayuda pactada. Desde la perspectiva evolucionista, si Juan y Pedro tienen un único encuentro la solución más adaptativa es obtener el beneficio sin pagar ningún coste (por ejemplo, lo que hacen algunos conocidos que vemos esporádicamente cuando nos piden un libro prestado). Sin embargo, si Juan y Pedro son compañeros de clase y van a repetir la misma situación muchas veces, la estrategia de la cooperación mutua es la más adaptativa (para una demostración de la adecuación de esta estrategia en un programa de simulación por ordenador ver Axelrod, 1996).

En un experimento muy interesante, Rilling y sus colegas (2002), estudiando las imágenes de los escáneres de 36 mujeres que jugaban al juego del Dilema

del Prisionero, observaron que cuando se veían envueltas en una situación en la que colaboraban con otras mujeres, experimentaban la activación de ciertas áreas del cerebro, las mismas que se estimulan con elementos gratificantes como la comida, el dinero o las drogas. En dicho experimento cada una de las participantes podía colaborar con otra compañera y ganar una cierta cantidad de dinero o bien actuar en solitario y ganar otra cantidad. Cada una de las jugadoras no conocía la posición de la otra; sin embargo, las participantes eligieron colaborar en cerca de un 75 por ciento de las ocasiones y, lo que es más interesante, los investigadores observaron que cuando ambas jugadoras decidían cooperar experimentaban sensaciones de recompensa, activando las mismas zonas implicadas en este tipo de experiencia: el núcleo caudado, el núcleo acumbes, el córtex ventromedial y orbitofrontal y el córtex cingulado anterior.

En este contexto, Cosmides y Tooby han propuesto *la teoría del contrato social* que explica la evolución de los intercambios cooperativos, con especial atención a cómo los humanos estamos diseñados para resolver el problema de los “tramposos”. Habilidades como la de reconocer a distintos tipos de personas (Bahrick y Wittlinger, 1975; Gardner, 1974), comunicar nuestros valores a los demás así como identificar valores en los otros o la habilidad para representarnos costos y beneficios, independientemente de los objetos concretos de un intercambio, son para Cosmides y Tooby capacidades cognitivas que nos permiten detectar a los tramposos y, en consecuencia, implicarnos en intercambios sociales con éxito. Evidencias de un mecanismo de estas características se han encontrado cuando se ha estudiado a personas que tienen lesionado el córtex orbitofrontal, incapaces de “detectar a los tramposos” cuando se las enfrenta a tareas de intercambio social (Stone, Cosmides, Tooby, Kroll y Knight, 2002).

En cuanto a los antecedentes ontogenéticos, los psicólogos del desarrollo han evidenciado la precocidad y complejidad de las habilidades comunicativas del recién nacido en el contexto de las relaciones madre-hijo (Bateson, 1979; Perinat, 1993; Trevarthen, 1986). Los niños en torno a los dos meses de edad tienen una sensibilidad receptiva extraordinaria ante las manifestaciones afectuosas de la madre, cuando ésta se encuentra cara a cara delante de él; de tal forma que la conducta expresiva del niño (sonrisas, miradas, balbuceos, etc.) no se produce al azar sino que se inserta dentro de las actuaciones de la madre adoptando una cierta pauta de alternancia. Son las llamadas ‘protoconversaciones’ (Bateson, 1979) que anteceden a la comunicación verbal. Los estudiosos del tema llegan a la conclusión de que los niños están dotados de un mecanismo especial para comunicarse con “los otros”.

Cuando el niño llega al año no sólo responde a los intercambios faciales, vocales y gestos de su madre, sino que también es capaz de responder a las demostraciones afectivas de las personas que le rodean (Feinman, 1982; Sorce, Emde, Campos y Klinnert, 1985). Como señala Tomasello (1999) «en torno al primer año, los niños perciben a las otras personas como agentes intencionales y, en consecuencia, comienzan a imitarlos y a compartir con ellos metas e intenciones».

En estos trabajos se han puesto de manifiesto una serie de fenómenos que parecen demostrar la existencia de capacidades muy precoces de percepción

social, reconocimiento de emociones, imitación y empatía, las cuales podrían ser el origen de lo que diferentes autores han conceptualizado como *intersubjetividad*, es decir, las pautas de coordinación interpersonal; o la capacidad de acceder a la mente, a las representaciones mentales de los congéneres, o la de compartir significados preexistente a los códigos lingüísticos (Perinat, 1993) y a la que los filósofos se han referido como necesidad de contar con el “otro” cuando se quiere definir al «sujeto que conoce» (Crossley, 1996).

A medida que el niño crece y desarrolla sus capacidades cognitivas, el lenguaje es el medio natural de compartir estados motivacionales, representaciones, planes, etc. El niño con menos de 5 años es capaz de distinguir con claridad entre su propio conocimiento de un estado de hechos objetivo y la creencia que atribuye a un personaje, o a otro niño, acerca de esa situación (Leslie, 1987, Rivière, 1991). Dicho de otro modo “tiene idea de lo que el otro tiene en mente”. Estas representaciones de segundo orden (representaciones de representaciones), las tenemos los humanos y ciertos antropoides (Premack y Woodruff, 1978), y en torno a ellas ha surgido la “teoría de la mente” que ha ocupado a numerosos psicólogos cognitivos (Astington, 1989; Leslie, 2004, Rivière, 1991). En resumen, la capacidad para las relaciones interpersonales se amplía enormemente con la llegada del lenguaje, el juego simbólico, la capacidad de representarnos la mente y la autoconciencia de sí mismo y de los otros.

Con lo expuesto hasta ahora, ¿podemos explicar una supuesta capacidad para las relaciones interpersonales?; ¿podemos aceptar que el ser humano viene pre-programado para entenderse, comunicarse y compartir intenciones con sus congéneres?; ¿podemos sospechar que existen mecanismos cognitivos al servicio de una genuina motivación interpersonal? Contamos, por un lado, con los datos que ofrece la psicología evolucionista al asumir la existencia de una capacidad para las relaciones como una adaptación biológica necesaria para la supervivencia de la especie, y que resulta de la actuación de módulos de dominio específicos, como por ejemplo la detección de posibles estafadores, las estrategias cooperativas, etc. Por otro lado, los psicólogos del desarrollo han acumulado suficiente evidencia que muestra que el niño nace ya con un conocimiento innato de su prójimo (próximo) como interlocutor; que posee una capacidad innata de acceso, a través de la expresión emocional, a las disposiciones y estados motivacionales del adulto en cuanto unas y otros se dirigen a él. Desde esta perspectiva, la base del comportamiento social se encuentra en la existencia de representaciones significativas compartidas.

A lo largo de este artículo intentaremos proporcionar algunos datos que apoyen la existencia de una capacidad cognitiva-motivacional específica, en tanto que se activa para comprender, recordar y actuar en las relaciones interpersonales. Para este propósito hemos seleccionado un grupo de investigaciones en el marco de un enfoque biológico-cognitivo-motivacional-social. Nuestra intención es integrar, en un mismo discurso, diferentes niveles de análisis que tienen como denominador común evidenciar la presencia de mecanismos y componentes característicos de una capacidad motivacional-cognitiva para las relaciones: por un lado, en el plano biológico-motivacional expondremos algunos trabajos que defienden la presencia de necesidades psicológicas que podrían tener el estatus

de universales, con un significado filogenéticamente adaptativo y que requieran de “los otros” para su satisfacción; en otro plano, el cognitivo, seleccionaremos un grupo de investigaciones que dan cuenta de los procesos de elaboración y construcción de representaciones cognitivas compartidas, representaciones que se dan en un entorno interpersonal y, para terminar, abordaremos el trabajo pionero y fundacional de los teóricos del “apego” quienes llevan más de cuarenta años estudiando la forma de medir las diferencias individuales en la comprensión y formación de los vínculos con las personas significativas.

La capacidad humana para las relaciones interpersonales como una capacidad motivada: la teoría de la auto-determinación

Una de las primeras cuestiones que suscita la existencia de una capacidad para las relaciones interpersonales es su conexión con las necesidades. En principio, podemos aceptar que una necesidad es cualquier condición que es esencial y necesaria para la supervivencia, para el crecimiento o para el bienestar psicológico. De tal forma que los estados motivacionales actuarían como disposiciones para realizar conductas que eviten los daños biológicos o psicológicos derivados de la no satisfacción de dichas necesidades. Nuestras primeras indagaciones estarán orientadas a demostrar la existencia de necesidades psicológicas que requieren de algún tipo de capacidad para las relaciones, al servicio de la satisfacción de dichas necesidades. En este punto, el modelo teórico que defiende el grupo que lideran Edward Deci y Robert Ryan en la Universidad de Rochester nos permite mostrar la naturaleza motivacional de la capacidad para las relaciones interpersonales.

La teoría de la auto-determinación (Deci y Ryan, 1985; 2002) surge como una propuesta teórica ambiciosa que pretende integrar perspectivas psicológicas tradicionalmente contrapuestas. Por un lado, el punto de vista de la psicología humanista, el psicoanálisis y muchas teorías del desarrollo evolutivo comparten una metateoría organísmica donde se enfatiza el carácter predeterminado del desarrollo, por ejemplo cuando se habla de la existencia de una tendencia hacia la autoorganización, la construcción de un *self*, etc. Por otro lado, la psicología conductista, cognitiva y otros enfoques más recientes se han encargado de mostrar un número importante de evidencias sobre la naturaleza fragmentaria de nuestra identidad, nuestra capacidad mecánica de responder al entorno por medio de los condicionamientos, etc. En la teoría de la auto-determinación, al igual que en la perspectiva humanista, se asume que las personas nacen con una tendencia innata y constructiva para elaborar un sentido unificado del *self*, en donde se integran aspectos de la psique personal con información sobre los otros, individuos o grupos del entorno social. Sin embargo, esta tendencia no representa un patrón de acción fija, no hay que dar por supuesto que dicha tendencia conseguirá su objetivo al margen del entorno. Al contrario, la teoría postula que existen factores del entorno social-cultural que contribuyen al desarrollo de dicha tendencia y que también hay ciertos factores socio-culturales que inhiben e interfieren ese mismo desarrollo. De tal forma que

lo que emerge de la acción de estas tendencias es una dialéctica entre el sujeto (que de forma innata expresa una tendencia activa, adaptativa, hacia la integración de sus experiencias) y su entorno, que podrá facilitar u obstaculizar dicho proceso de integración y que dará como resultado a individuos con un *self* integrado y activo, al mismo tiempo que existirán individuos con un *self* fragmentado, pasivo, reactivo en función de las condiciones de su entorno social.

Existen muchas teorías en la psicología social que han descrito cómo los diferentes contextos sociales influyen en el bienestar de las personas, en la construcción de su personalidad, etc. La aportación de la teoría de la autodeterminación radica en organizar dichos contextos a partir de su relación con la satisfacción o no de tres necesidades psicológicas básicas, que funcionarían como los motivos primarios biológicos: la necesidad de *autonomía*, la necesidad de *competencia* y la necesidad de *vinculación* (Deci y Ryan, 2002). Estas necesidades permitirían categorizar los aspectos del entorno social que contribuyen o no al desarrollo personal. La satisfacción de estas necesidades permite a las personas tener un funcionamiento óptimo o lo que los humanistas llaman autorrealización (Maslow, 1968; Rogers, 1973), o lo que algunos autores definen como conductas motivadas intrínsecamente (Berlyne, 1966; Csikszentmihalyi, 1982; deCharms, 1976; Deci, 1980).

No cabe duda de que el concepto de necesidades psicológicas básicas, universales, es decir, que funcionan como necesidades biológicas innatas, no aprendidas, representa hoy en día, en la psicología académica (heredera de una tradición conductista muy arraigada), una propuesta atrevida y controvertida. Lo interesante de la teoría de la autodeterminación es que lo importante es la dialéctica entre el sujeto con sus tendencias innatas y el entorno que permite o inhibe dicho desarrollo.

Formalmente, la *autonomía* es la necesidad de elegir cuándo y cómo regular la conducta. Refleja el deseo de las personas de elegir por sí mismas frente a la posibilidad de que sea el entorno (los otros, las circunstancias, las instituciones, etc.) el que determine el contenido de las acciones (Deci y Ryan, 1985). Las personas queremos decidir qué hacer, cuándo hacerlo, cómo hacerlo y cuándo dejar de hacer algo. Queremos que nuestra conducta esté lo más relacionada posible con nuestros intereses, preferencias y deseos. En suma, queremos tener la libertad de elegir nuestras metas y cómo alcanzarlas.

Existen tres experiencias que definen la autonomía: la percepción del locus causal, la percepción de elección y la voluntad. La percepción del locus causal se refiere a la comprensión individual de que somos la causa de nuestras acciones (Heider, 1958), y se mueve en un continuo interno-externo. Por ejemplo, las razones por las que puedo estar leyendo un libro o preparando el almuerzo se encuentran en un continuo donde están: buscar un placer personal, buscar un incentivo externo, agradar a los otros, etc. La percepción de elección alude a la experiencia de vivir en un entorno que permita elegir entre varias posibilidades o, por el contrario, al sentimiento de que todo lo que hacemos es por obligación, el deber ineludible que nos empuja. Por último, la voluntad refleja la experiencia de poder comprometernos en una actividad sin presiones, libremente (Deci, Ryan y Williams, 1995).

Cuando las personas tienen un locus interno de causalidad, la percepción clara de poder elegir y la voluntad de hacer lo que han elegido, se sienten agentes causales de sus conductas (en otra terminología, se sienten “origen”: deCharms, 1976, 1984). Por el contrario, cuando las personas tienen un locus externo de causalidad, una percepción de obligación en lo que hacen y muy poca voluntad de hacerlo (se sienten “peones”), el resultado es que actúan de forma reactiva, pasiva y con muy poca responsabilidad con respecto a sus metas y al curso de sus acciones (Ryan y Grolnick, 1986).

En la mayor parte de las investigaciones que abordan la importancia de la necesidad de autonomía se utilizan dos tipos de metodologías. En la primera, los investigadores, en primer lugar, pasan un cuestionario para medir las diferencias individuales en la motivación autónoma vs. controlada, a la hora de realizar después una determinada tarea. Por ejemplo, en un estudio con alumnos de instituto se preguntaban cosas como “¿por qué haces la tarea?” y los alumnos podían elegir entre varias opciones cómo “porque hacer la tarea es algo interesante e importante” (algo que yo quiero hacer) o “porque es una obligación” o “para que mis padres estén orgullosos” (algo que los otros quieren que haga). A continuación se registraban las conductas y respuestas de las personas en la tarea (por ejemplo, rendimiento, creatividad, tono emocional, etc.). El resultado consistente es siempre que el tipo de motivación previa (es decir, cuánto de motivación autónoma tenía la persona) predice el tipo de interacción persona-tarea. Es decir, las personas que se sienten “autónomas” eligen tareas donde tienen que responder por lo que hacen, aceptan las responsabilidades, etc., lo que no ocurre con aquellas personas que se sienten controladas por las normas, sus profesores o sus padres.

En el segundo tipo de metodología, los investigadores comienzan con una tarea experimental en la que se manipula el entorno promotor de autonomía vs. controlador. A continuación se mide el tipo de motivación de las personas bajo esas condiciones. El resultado que se repite de forma consistente es que los participantes se benefician cuando tienen un contexto que apoya la autonomía y experimentan emociones de tristeza y ansiedad cuando el ambiente es controlador (Amabile, 1985; Miserandino, 1996; Vallerand, Fortier y Guay, 1997).

Formalmente, la *competencia* se define como la necesidad de ser eficientes en las interacciones con el entorno, y refleja el deseo que tienen las personas por ejercitar sus capacidades y habilidades; y al ejercerlas buscar y superar sus retos (Deci y Ryan, 1985). La percepción que tiene una persona de que puede manipular y ejercer un efecto en su entorno de acuerdo con sus intenciones es la experiencia más genuina de la competencia. Coincide con la motivación de eficiencia de la que hablaba White (1959), un componente fundamental de la motivación intrínseca, y con la expectativa de auto-eficacia (Bandura, 1977), que sería uno de los componentes cognitivos de esta necesidad.

Csikszentmihalyi (1982, 1998) en su teoría del “reto óptimo y la experiencia de flujo” (*flow*) ha estudiado ampliamente cuáles son las condiciones que generan el placer intrínseco cuando hacemos algo, esto es, la “experiencia de flujo”. En particular, las situaciones caracterizadas por los más altos retos y desafíos, en condiciones en las que la persona cree tener un alto grado de las

habilidades necesarias para enfrentarse a tales situaciones, son las que dan lugar a la experiencia óptima, es decir, a la experiencia de flujo. En ese estado, las personas se implican en las tareas focalizando toda su atención y consiguiendo el reto óptimo que ajusta sus habilidades a las demandas de la tarea. Esta experiencia es claramente placentera, por lo que las personas repiten la actividad con la esperanza de volver a sentir dicha experiencia (Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989; Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998).

Por otra parte, la clave para conseguir satisfacer la necesidad de competencia es la retroalimentación positiva (Reeve y Deci, 1996). Ésta puede provenir de tres fuentes: de la propia tarea que se esté realizando, por ejemplo, cuando arreglamos un problema en el ordenador y comprobamos después que todo funciona correctamente; de la comparación de nuestro rendimiento actual con el rendimiento pasado, y de la evaluación que hacen los otros de nuestro rendimiento (Boggiano y Ruble, 1979). En ese sentido, la percepción de un progreso en nuestro rendimiento, cuando los otros (padres, profesores, amigos, etc.) nos animan y estimulan a seguir en nuestras actividades, es ya un importante signo de competencia (Schunk y Hanson, 1989).

Por último, la *vinculación* es la necesidad de establecer lazos emocionales cercanos con otras personas. Expresa el deseo de estar emocionalmente conectado e interpersonalmente implicado en relaciones cálidas (Baumeister y Leary, 1995; Guisinger y Blatt, 1994; Ryan, 1991). Al igual que las otras necesidades, la vinculación es un constructo motivacional importante; las personas demuestran funcionar mejor, ser más resistentes al estrés y soportar mejor las dificultades, cuando poseen vínculos interpersonales y emocionales positivos frente a cuando no poseen dichos vínculos (Cohen, Sherrrod y Clark, 1986; Ryan, Stiller y Lynch, 1994, Windle, 1992). Para Deci y Ryan (1995) lo que mejor satisface a la vinculación es que el otro (sea éste un individuo o un grupo) muestre que está interesado o le parezca importante nuestro “auténtico” *self*, aquello que nos define como seres individuales y singulares. Como contrapunto, las relaciones que no implican cuidados, aceptación y preferencia, no satisfacen la necesidad de vincularse.

Ha de subrayarse que en la vinculación lo importante no es la cantidad sino la calidad (Carstensen, 1993). Este dato se ha demostrado en contextos familiares como el matrimonio (Coyne y DeLongis, 1986) y en la relación de los adolescentes con sus padres (Carnelley, Pietromaco y Jaffe, 1994). Además la vinculación tiene un beneficio añadido, el facilitar los procesos de internalización de normas, valores, etc., que ocurren en contextos sociales (Grolnick, Deci y Ryan, 1997). Cuando una persona se siente vinculada emocionalmente a otra, la internalización se produce de buena gana, sin esfuerzo.

En resumen, las actividades que realizamos para satisfacer las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y vinculación son aquéllas que podemos calificar como intrínsecamente motivantes, placenteras, justamente porque son las que nos proporcionan un funcionamiento óptimo. Al mismo tiempo, la mayoría de las situaciones en las que realizamos actividades de esta naturaleza requieren la presencia de “los otros” en los diferentes contextos sociales que, sobre la base de su conducta, facilitan o inhiben la satisfacción de dichas necesidades.

Es importante, en este punto, dejar claro que el concepto de necesidades psicológicas básicas no coincide con los conceptos que podemos tener sobre deseos o motivos personales. Por supuesto, existen deseos y motivos que satisfacen las necesidades que acabamos de describir pero también muchas de estas metas o deseos representan compensaciones, cuando las necesidades básicas han sido inhibidas u obstaculizadas (Ryan, Sheldon, Kasser y Deci, 1996). Por ejemplo, tomemos una meta de logro como es “intentar sacar una buena nota en el examen de junio”; este deseo representa una meta típica de logro porque la persona que se la apropia pretende compararse con un estándar determinado y llegar a él o superarlo. Implica el esfuerzo personal y organizar una serie de conductas, un plan para conseguir dicho objetivo. Se podría pensar que ésta es una meta que satisface las necesidades de autonomía y competencia. De autonomía, porque la persona decide cómo y cuándo estudiar para conseguir el objetivo deseado; de competencia porque, si lo consigue, sentirá que sabe hacer las cosas bien. Sin embargo, según la teoría de la auto-determinación, ésta sería una interpretación superficial que no tiene en cuenta al individuo en su dialéctica con el entorno. Sin saber nada más de la persona que asume esta meta no podemos estar seguros de que la misma satisfaga las necesidades mencionadas. Al contrario, puede ser que represente una meta compensatoria, resultado de la imposibilidad de satisfacer, por otros medios, dichas necesidades. En este nuevo significado, la meta de logro descrita puede representar una forma de huir de un castigo, evitar ser excluido de un grupo, etc.

Podemos encontrar evidencias a favor de la universalidad de las necesidades psicológicas básicas en los estudios transculturales realizados por el equipo de Deci y Ryan, en culturas diferentes a la anglosajona-occidental, como son los trabajos realizados en Japón (Hayamizu, 1997; Yamauchi y Tanaka, 1998), Rusia (Ryan, Chirkov, Little, Sheldon, Timoshina y Deci, 1999) o Bulgaria (Deci, Ryan, Gagne, Leone, Usunov y Kornazheva, 2001). En estos trabajos se nos muestra cómo los estudiantes rusos, al igual que los americanos, se sienten mucho mejor cuando sus metas personales y vitales están orientadas a las relaciones interpersonales, a su crecimiento personal o a su integración en la comunidad, en lugar de ganar mucho dinero o tener fama. Por otra parte, los adolescentes japoneses y rusos, educados en una cultura mucho menos individualista que la norteamericana, también se sienten muy bien cuando sus padres y profesores satisfacen sus necesidades de autonomía. Como dicen los autores, es lógico que en diferentes culturas sea también diferente el significado de obtener un determinado resultado o alcanzar una meta específica. Por eso no se debe esperar una relación invariante entre deseos, metas y bienestar en todas las culturas, es decir, que las mismas metas no van a representar lo mismo en todas y por lo tanto no se relacionan igual con los deseos y el bienestar. Sin embargo, sí podemos esperar encontrar invarianzas en la relación entre satisfacción de necesidades y bienestar, es decir, que en cada cultura existirá una meta equivalente a otra en otra cultura que cumpla la misma función de satisfacer las necesidades predichas y su conexión con el bienestar.

En las tres necesidades psicológicas de autonomía, competencia y vinculación existe un denominador común, la importancia de “los otros”. Como hemos

visto más arriba, los contextos que facilitan o interfieren en la percepción de autonomía son siempre interpersonales, sean éstos los padres, los profesores, los jefes, etc. En el caso de la competencia, no hay una señal mejor que la retroalimentación positiva que nos dan las personas significativas, los grupos de referencia, los contextos sociales, etc.; por último, no hay una necesidad más genuinamente interpersonal que la vinculación.

Por lo tanto, si “los otros” son tan importantes, ¿cómo los comprendemos y cómo compartimos experiencias significativas para que se produzca la sintonía motivacional?

Bases representacionales de la capacidad humana para las relaciones interpersonales

El estudio de la representación cognitiva de las relaciones interpersonales puede incluir el punto de vista de una de las personas implicadas en la relación, cómo le afectan las características personales del otro, cómo es la naturaleza de la interacción o cómo se activa el recuerdo que tiene sobre relaciones pasadas similares. Sin embargo, la representación cognitiva más genuina de las relaciones es la que integra la representación de cada uno *en relación* con los otros y que define lo que se conoce como cognición relacional o interpersonal (Baldwin, 1992; Bersheid, 1994).

Aunque Baldwin (1992) no fue el primero en proponer los “esquemas relacionales” (Horowitz, 1989) sí ha sabido comunicar a un buen número de investigadores la conveniencia de incorporar este concepto para explicar cómo nos representamos las relaciones interpersonales. El “esquema relacional”, al igual que cualquier otro esquema, coordinaría y organizaría en la comprensión y en la memoria las regularidades en los patrones de las relaciones interpersonales. Como estructura de conocimiento, implica focalizar la representación (en este dominio) en las características de la interacción personal misma, más que considerarla como una derivación de las características del yo, o de las otras personas tomadas aisladamente. Dichos esquemas funcionarían como mapas cognitivos que ayudan a las personas a conducirse en su mundo social e incluirían lo siguiente: (1) imágenes del yo que representan las percepciones y sentimientos del yo en relación al/los otro/s; (2) un esquema de las características y atributos del otro, conjuntamente con (3) un guión referido a un patrón esperado de interacción, derivado de la generalización de experiencias personales similares previas.

1. ¿Cómo es el esquema del yo, es decir, la representación de uno mismo en la relación?

Aron y Aron (1997) han demostrado que en las relaciones interpersonales cercanas cada individuo «incluye al otro en su *self*», es decir, que la representación cognitiva del “yo” y del “otro” se superponen.

En un interesante experimento, Aron, Aron, Tudor y Nelson (1991) propusieron a un grupo de participantes la tarea de decidir si una lista de rasgos de personalidad describía su manera de ser y la forma de ser de sus parejas, en

comparación con un grupo control donde debían evaluar la lista de rasgos con relación a ellos y a algún actor/actriz famoso. Los autores encontraron latencias de respuesta mayor para aquellos rasgos en los que los participantes diferían con respecto a sus parejas. En cambio, cuando se trataba de decidir sobre rasgos que eran compartidos con sus parejas, los tiempos de reacción eran significativamente menores. Este patrón de respuestas no ocurría cuando se comparaba con el grupo de control donde la pareja se sustituía por la actriz o el actor famoso. Los autores interpretan este dato como el resultado de una estructura de conocimiento que incorpora aspectos de la otra persona, y han dedicado bastantes investigaciones a buscar instrumentos de medida fiables y discriminativos del grado de relación que permite integrar al otro en la representación del *self* (IOS: *Other in the Self Scale*, Aron y Smollen, 1992; *Reaction-Time interference Index* y el *Perspective Index*, Aron y Fraley, 1999).

2. ¿Cómo es la representación de las características del otro?

Las personas tenemos una representación mental distintiva de los “otros significativos” que es más fácilmente accesible que los estereotipos en la representación de nuevas relaciones (Andersen y Baum, 1994).

Para Andersen y sus colaboradores, en el momento de conocer a una nueva persona se produce una *transferencia* a ésta de los rasgos y sentimientos de personas significativas con las que nos hemos relacionado en el pasado. En una larga serie de experimentos con pruebas de reconocimiento, las personas muestran de forma consistente una facilidad significativa en el reconocimiento de rasgos, conductas y cualquier descriptor que se relacione con los otros significativos, tanto si éstos eran conocidos previos de los sujetos o si se les facilitaba experimentalmente en sesiones previas (Andersen y Baum, 1994; Glassman y Andersen, 1999). Más aún, se transfieren sentimientos y emociones de valencia positiva y negativa a nuevas personas que conocemos, en función de la congruencia que esa nueva persona puede representar con respecto a los esquemas de los otros significativos activados (Baum y Anderson, 1999).

Holmes (2002) va más allá y propone que un importante marcador de salud psicológica, en la organización mental sobre las relaciones, es el grado en el que las imágenes de los otros significativos están diferenciadas, personalizadas, aunque compartan rasgos comunes entre sí. Cuando esto no ocurre, nuestras representaciones mentales de las interacciones son más dependientes de la situación social.

3. Además del esquema del yo y del otro, el tercer componente del “esquema relacional”, el guión o esquema interpersonal, se concibe como una estructura cognitiva que representa una secuencia de acciones y eventos que definen un patrón relacional estereotipado. Contiene conocimiento declarativo acerca de los patrones de interacción, específicamente una lista de las conductas que van asociadas a determinadas respuestas. Este conocimiento puede ser usado para interpretar situaciones sociales y la conducta de los otros. También incluye conocimiento procedimental, con sistemas de reglas *If-Then* que serán usadas para generar expectativas acerca de pensamientos, sentimientos y objetivos del otro y de uno mismo (Gámez, 1995; Schank y Abelson, 1977; Trzebinski, 1989).

Una de las cuestiones más interesantes en el tema de las relaciones interpersonales consiste en conocer el contenido de las expectativas de las personas implicadas en una relación. Esto es, si las expectativas se refieren a conductas y acciones concretas que A espera de B, o si se refieren a metas más generales y no tan específicas o, incluso, si se refieren a rasgos y características de los otros. Para abordar este tema Read y Collins (1992, 1994) han propuesto que la activación de los “esquemas relacionales” se produce como parte del proceso de elaboración de escenarios mentales interpersonales, que las personas construiríamos para comprender los episodios conductuales en los que se desarrollan las relaciones humanas. En dichos escenarios se integrarían diferentes estructuras de conocimiento activadas (esquemas de los otros, esquemas de uno mismo, metas, planes, etc.), posibilitando el encadenamiento coherente de eventos y conductas, a través de vínculos causales o basados en objetivos, y permitiendo la comprensión del episodio en cuestión.

Los autores proponen una red jerárquica con diferentes niveles de abstracción; éstos van desde modelos mentales generales, que son el resultado de generalizaciones de episodios similares, hasta las representaciones específicas de los otros significativos en situaciones específicas. A estas representaciones subyace un modelo conexionista que permite acomodar los diferentes niveles de complejidad y generalidad que pueden intervenir en la vivencia directa o diferida de los episodios interpersonales (Kunda y Thagard, 1996). Los conceptos menos activados serán los que tienen un mayor número de conexiones inhibitorias. Los conceptos más activados (y mejor soportados por la globalidad de los conceptos activados) constituirán el escenario definitivo para la comprensión de un episodio.

Del contenido específico de las metas interpersonales se ha estudiado bastante poco, tal como nos muestran Austin y Vancouver (1996) en un exhaustivo artículo de revisión sobre el constructo de meta. Un intento reciente de proponer una taxonomía jerárquica de las metas es el trabajo de Chulef, Read y Walsh (2001), resultado de un análisis de conglomerados a partir de los juicios de similaridad que una amplia muestra de diferentes edades daba sobre 135 metas seleccionadas de la bibliografía sobre el tema. En dicho estudio se confirma la tradicional distinción entre metas interpersonales o metas sociales y las metas intrapersonales o metas individuales, pero curiosamente los autores encuentran que los participantes diferenciaban, como una categoría independiente, las metas relacionadas con la familia, el sexo y el matrimonio, como si estas últimas no tuvieran un claro significado interpersonal. Desde otro enfoque teórico y con otra metodología, nos resulta más sugerente el trabajo de Ford y Nichols (1987). Estos autores organizan las metas expuestas por los sujetos en dos grandes grupos, metas personales y metas que relacionan a las personas con su entorno. A su vez, en la definición de cada meta aparecen las consecuencias no deseadas, negativas y de evitación. En su taxonomía de metas incluyen ocho metas específicas del dominio interpersonal que actuarían como estructuras de conocimiento, como organizadores de la información, tal como explicamos más arriba, y no como descriptores de la realidad sin capacidad explicativa, tal como sucedía en la taxonomía descriptiva de Chulef, Read y Walsh (2001). Para Ford y Nichols (Ford, 1992) el mundo de las relacio-

nes requiere de dos tipos de metas, aquéllas que mantienen o promocionan el *self* y las que mantienen la relación con los otros o los grupos de los que formamos parte. El conjunto de las ocho metas y su definición aparecen en la tabla 1.

TABLA 1. MOTIVOS RELACIONALES SEGÚN LA TAXONOMÍA DE FORD (1992)

<i>METAS AUTO-ASERTIVAS RELACIONALES</i>	
<i>Individualidad</i>	Sentirse único, especial o diferente. Evitar similitudes o conformidad con los otros.
<i>Auto-determinación</i>	Experimentar libertad a la hora de tomar decisiones o actuar. Evitar sentirse presionado o coartado.
<i>Superioridad</i>	Compararse favorablemente con los otros en términos de logros, estatus o éxito. Evitar comparaciones desfavorables con los otros.
<i>Adquisición de recursos</i>	Obtener apoyo, asistencia, consejo o aprobación de los otros. Evitar el rechazo o la desaprobación de los otros.
<i>METAS DE INTEGRACIÓN SOCIAL RELACIONAL</i>	
<i>Pertenencia</i>	Construir o mantener, vínculos, amistades, intimidad o sentimiento de comunidad. Evitar sentimientos de aislamiento o separatismo.
<i>Responsabilidad social</i>	Cuidar los compromisos sociales, contraer compromisos sociales y ajustarse a las reglas morales y sociales.
<i>Equidad</i>	Promover la honradez, justicia, reciprocidad o igualdad. Evitar la deshonra y las injusticias.
<i>Provisión de recursos</i>	Dar apoyo, asistencia, consejo o aprobación a los otros. Evitar egoísmos o conductas de abandono.

En otro contexto, también encontramos evidencia empírica sobre la influencia de las metas no conscientes en nuestra comprensión y comportamiento cotidiano (Bargh, 1990; Bargh y Chartrand, 1999; Gámez y Marrero, 2001). En un artículo reciente, Fitzsimons y Bargh (2003) demuestran cómo el *priming* o preparación del nombre de personas significativas dispara (de forma inconsciente) la accesibilidad de las metas interpersonales asociadas a ese tipo de relación (amigos, pareja, padres o compañeros de clase) y, como consecuencia, la disponibilidad de los sujetos para implicarse con extraños.

Diferencias individuales en la capacidad para las relaciones interpersonales

En los dos apartados anteriores hemos fundamentado las bases motivacionales y representacionales de la capacidad humana para las relaciones interpersonales. Queda un tercer plano por cubrir a fin de dotar a la capacidad para las relaciones interpersonales de una completa entidad psicológica. Nos referimos al plano de las diferencias individuales. A este respecto la teoría del Apego de Bolwby nos parece la teoría más adecuada para ocupar este plano.

Esta fructífera línea de investigación fue iniciada por John Bowlby en los años 70, cuando incorporó el concepto de “apego” para explicar los procesos a través de los cuales se establecen y se rompen los vínculos afectivos.

De acuerdo con Bowlby (1973, 1980, 1982/1969) el apego (*attachment behavioural system*) es un dispositivo conductual innato, que tiene importantes implicaciones en la conformación de la personalidad y en la conducta interpersonal. Se trata de un sistema conductual que se activa cuando las personas perciben amenazas y/o peligros. Cuando esto ocurre, los individuos buscan la proximidad de personas que puedan protegerlos. Al obtener la proximidad y la protección, las personas se sienten seguras y activan representaciones mentales positivas sobre los otros y sobre sí mismos. Para Bowlby (1988) el funcionamiento óptimo de este sistema conductual es determinante en el mantenimiento de la salud mental, de una estabilidad emocional, desarrollo de una buena auto-imagen y, en general, necesario para la formación de actitudes positivas y el mantenimiento de relaciones interpersonales cercanas. Es más, el funcionamiento óptimo del sistema del apego facilita el relax y la confianza en actividades que no implican apego, permitiendo que las personas desarrollen sus potencialidades en lo que los humanistas han denominado el camino hacia la autorrealización.

El apego tiene una función biológica evidente en los primeros años de la vida de un ser humano: protegerlo de posibles daños asegurándole la proximidad con las figuras de apego, es decir, las personas que cuidan y protegen al niño. Aunque esta función es crítica en los primeros años, según Bowlby permanece a lo largo de toda la vida siendo relevante en los periodos de estrés y en las experiencias traumáticas. De esta forma, las figuras de apego comienzan siendo los padres mientras que en la vida adulta se amplía a los amigos, la pareja, los grupos, las instituciones y hasta a las figuras simbólicas como Dios o Alá.

Una de las aportaciones más relevantes de la propuesta de Bowlby y, especialmente, de los investigadores actuales que trabajan sobre el apego es el estudio del tipo de representación cognitiva que subyace al apego. Para Mikulincer y Shaver (2003) existen, al menos, tres operaciones cognitivas que permiten a las personas evaluar si las conductas que realizan van a permitir la consecución de la meta de apego.

a) El procesamiento de la información acerca de la relación persona-entorno que implica el reconocimiento y control de los eventos amenazantes y de los propios estados internos (por ejemplo, dolor, seguridad, etc.).

b) El reconocimiento y control de las respuestas de las figuras de apego en relación con nuestros intentos de acercamiento.

c) El reconocimiento y control de la viabilidad de la conducta elegida como la más adecuada en un contexto determinado.

Las representaciones mentales de las transacciones significativas con el entorno quedarán almacenadas en la memoria como “modelos internos de actuación” (*working models*, Bowlby, 1982/1969; Bretherton y Bates, 1979) e incluyen representaciones de las respuestas de las figuras de apego (*modelos internos de los otros*) así como representaciones de nuestra propia eficiencia (*modelos internos del self*). Dichos modelos son los que permiten organizar, en la memoria, los diferentes episodios de apego (Mikulincés y Shaver, 2003). Así, el funcionamiento óptimo del sistema de apego depende de la disponibilidad de una o más figuras de apego cuando se las necesite, y de su sensibilidad

y responsividad (capacidad de responder) ante los intentos de aproximación de la persona que tiene activado el sistema de apego (Bowlby, 1973).

Desde el punto de vista cognitivo cada “modelo interno de actuación” incluirá la memoria episódica de la secuencia de interacción, conocimiento declarativo acerca de las respuestas de los otros y de la eficacia de la conducta, así como el conocimiento procedimental de cómo una conducta funcionó o no para combatir el estrés. Para Mikulincer y Shaver (2003) el organizador fundamental de estos “modelos internos” es la estrategia utilizada por las personas en cada uno de los episodios de interacción, de tal forma que, en general, dichos modelos son siempre el resultado de combinar nuestros pensamientos sobre cómo actuar en una situación presente y los sesgos subjetivos resultado de nuestras estrategias de apego previas.

Por último, los “modelos internos” más estables que caracterizan el funcionamiento típico de una persona en una relación específica o a lo largo de muchas relaciones constituyen los llamados *estilos de apego* (Ainsworth, 1967; Ainsworth, Blehar, Waters y Walls, 1978; Fraley y Shaver, 2000; Main, 1990). Los estilos de apego normalmente se gestan en las primeras relaciones con nuestros padres y, como estructuras de conocimiento consolidadas, generan patrones de expectativas, necesidades, emociones y conductas que son el resultado de una historia particular de experiencias de apego.

Ainsworth (1967) fue la primera en identificar tres estilos de apego diferente: seguro, evitativo y ansioso/ambivalente. Recientemente se ha incorporado otro, el estilo desorganizado/confuso (Main 1990). El estilo seguro es el resultado de modelos de apego exitosos donde la accesibilidad y respuesta de las figuras de apego ha permitido consolidar un estilo de relación confiado, capaz de permitir a las personas explorar el entorno sin miedos y desarrollando sus intereses y potencialidades. En cambio, el estilo evitativo y el ansioso/ambivalente son el resultado de experiencias muy poco satisfactorias. En el caso del estilo evitativo es el resultado de una interacción poco relajada, donde las madres y/o figuras de apego son personas rígidas y que rechazan los acercamientos físicos de sus hijos. La estrategia secundaria de la desactivación es la que caracteriza este estilo de apego. En el caso de los ansiosos/ambivalentes, las interacciones tempranas se caracterizaron por la no disponibilidad de las figuras de apego y la hiperactivación como estrategia de adaptación del individuo. El caso del estilo desorganizado/confuso se caracteriza por una mezcla de conductas propias de los estilos evitativo y ansioso. Se trata de un patrón de conductas desorganizado e impredecible que parece ser el fruto del sufrimiento no superado por la pérdida de figuras de apego o traumas intensos (Hesse, 1999; Lyons-Ruth y Jacobwitz, 1999).

Esta fuente de diferencias individuales que representa los estilos de apego es, sin duda, el factor más estudiado en la teoría del apego, del que dan cuenta los instrumentos elaborados para identificar los diferentes estilos (por ejemplo, el AAI, *Adult Attachment Interview*, Georges, Kaplan y Main, 1985; Hesse, 1999; *Experience in Close Relationships Scale*, Brennan, Clark y Shaver, 1998) así como la aparición de modelos recientes que desarrollan el sistema de apego en adultos (Fraley y Shaver, 2000; Mikulincer y Shaver, 2003) y sus

relaciones con otros sistemas conductuales como la afiliación, la exploración, la sexualidad, etc. (Crowell, Treboux, Gao, Fyffe, Pan y Waters, 2002; Mikulincer, Shaver y Pereg, 2003).

La teoría del apego tal como la propusieron la pareja intelectual Ainsworth-Bowlby y sus desarrollos más recientes representan hoy en día un intento de integrar una teoría motivacional (por qué las personas quieren estar próximas entre sí), otra biológica (el apego es fruto de la selección natural y su naturaleza adaptativa implica que los componentes de dicho sistema deben ser universales) y una teoría cognitiva (todas las conductas relacionadas con las experiencias de apego se integran en modelos internos o representaciones mentales que permiten comprender las relaciones presentes y futuras). En este sentido, la teoría del apego encarna el área de investigación con mayor tradición en demostrar la importancia que tienen “los otros”, las relaciones interpersonales, en el diseño y desarrollo del ser humano.

Sin embargo, a pesar de la relevancia de la investigación sobre el apego, de la que aquí hemos querido dejar constancia, y de sus repercusiones en la psicología clínica y del desarrollo, esta teoría sólo se limita a explicar cómo se satisface la necesidad de vinculación. Esto es, el centro de atención de los estudiosos del apego, tanto de los que se ocupan de las experiencias tempranas como de los que estudian el apego en adultos, es cómo evaluar la naturaleza y las consecuencias de los vínculos madre-hijo, en primer lugar, y de cualquier otro vínculo significativo que se establezca con posterioridad.

En este sentido, la teoría del apego y sus desarrollos actuales son insuficientes para explicar la capacidad para las relaciones de la que hemos estado hablando en el curso de este artículo, al dejar fuera la conexión de la vinculación con las necesidades de competencia y autonomía donde los “otros” también juegan un papel esencial.

A modo de conclusión

A lo largo de este artículo hemos seleccionado una serie de trabajos que desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas apoyan que las relaciones interpersonales no dependen para su funcionamiento de un conjunto disperso de reflejos (sean éstos innatos o aprendidos) sino de una capacidad específica y diferenciada.

El estado del conocimiento de la investigación de las relaciones interpersonales muestra la existencia de un volumen importante de datos sobre las características psicológicamente relevantes de la conducta interpersonal. Tenemos amplias y minuciosas descripciones de la vida en grupos, sean éstos formales e informales; conocemos con detalle la influencia en la vida cotidiana de los estereotipos, las actitudes, los roles o los prejuicios; disponemos de un registro minucioso de las conductas más frecuentes en los diferentes tipos de relación interpersonal, las preferencias para elegir pareja en función del grupo social, la edad o el sexo. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos no suelen hacer referencia a un marco común, a una capacidad específica y dife-

renciada para las relaciones. Cuando las evidencias provienen del enfoque social constructivista (o de cualquiera de sus variantes) se asume un supuesto implícito pero esencial en cualquier discurso sobre las relaciones interpersonales, a saber, existe una predisposición, una naturaleza biológica que nos define como seres sociales.

A lo largo de este artículo hemos intentado fundamentar la existencia de una capacidad para las relaciones interpersonales distinta de la conducta social en general, pero que tiene una especial incidencia en el estudio del denominado *well-being* o bienestar, uno de los objetos de estudio más relevantes en la psicología contemporánea (Kahneman, Diener y Schwarz, 1999)

Como hemos afirmado previamente, el estado del conocimiento de la investigación actual sobre las relaciones interpersonales demanda un esfuerzo de integración de las distintas evidencias relevantes que se nos presentan como dispersas o poco conectadas entre sí. Este artículo propone una manera de llevar a cabo esa integración; por supuesto, se trata de una propuesta discutible y provisional, cuyo único valor es avanzar algo en el camino hacia la integración.

La capacidad humana para las relaciones interpersonales es una capacidad compleja pero primitiva. Se ancla en el desarrollo de las habilidades más básicas que el ser humano tuvo que desarrollar para convivir y competir con sus congéneres. Como tal, tiene sus correlatos cerebrales en las zonas más evolucionadas de la corteza pero con conexiones claras con la amígdala y los centros que regulan las experiencias apetitivas y evitativas, según nos muestran los últimos trabajos de lo que se ha dado en llamar neurociencia cognitivo-social (Adolphs, 2003; Ochsner y Lieberman, 2001).

Sin embargo, el alcance de los datos que aporta la neurociencia es aún limitado. Sabemos que la capacidad para las relaciones debe disponer de mecanismos modulares de procesamiento de contenido específico (por ejemplo, el reconocimiento de caras, la empatía o la detección de tramposos) pero también tiene que contar con mecanismos más generales, más permeables al aprendizaje, a las nuevas experiencias y a la cultura, mecanismos que organicen en la comprensión y en la memoria, las regularidades en los patrones de las relaciones interpersonales (esquemas relacionales, expectativas, etc.).

Podemos decir que la representación cognitiva de las relaciones interpersonales emerge como resultado de la activación de esquemas sobre uno mismo, los otros y la relación. En el escenario mental resultante tienen un papel relevante las expectativas y las metas de los protagonistas de la relación, que actuarían como organizadores causales de la información activada. Del conjunto de información activada en el escenario mental de las relaciones es interesante destacar: el impacto de las relaciones previas sobre las nuevas, cómo afectan los otros a nuestro *self*, la capacidad para discriminar la valencia de las expectativas de la conducta de los otros en la relación, la experiencia previa con las figuras de apego y el contenido de las metas interpersonales.

Al mismo tiempo, todo este esfuerzo tiene que satisfacer necesidades psicológicas importantes, básicas y universales pero genuinas del ser humano, no aquellas que comparte con otras especies. Necesidades y motivos, como son las necesidades de autonomía, competencia y vinculación, que impliquen

todo este abanico de capacidades cognitivas y biológicas. La satisfacción de estas necesidades permite a las personas tener un funcionamiento óptimo en términos de su salud física y psicológica, al tiempo que está en el origen de la motivación intrínseca y de motivos sociales como el logro, la afiliación y el poder. A este respecto, es relevante el papel específico que la teoría de la autodeterminación atribuye a la capacidad para las relaciones interpersonales en el bienestar interpersonal, lo que además constituye un argumento adicional favorable a la consideración de la capacidad para las relaciones interpersonales como una capacidad diferenciada.

Por último, la comprensión y el estudio de las relaciones interpersonales pasa por la integración de todo el conocimiento anterior en el sustrato cerebral que sustenta los mecanismos cognitivos responsables de nuestra motivación por las relaciones.

REFERENCIAS

- Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience of human behaviour. *Nature*, 4, 165-176.
- Ainsworth, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: MD: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Amabile, T.M. (1985). Motivation and creativity: Effect of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399.
- Andersen, S.M. y Baum, A.B. (1994). Transference in interpersonal relations: Inferences and affect based on significant others representations. *Journal of Personality*, 62, 460-497.
- Aron, A. y Aron, A. E. (1997). Self-expansion motivation and including other in the self. En W. Ickes y S. Duck (Eds.), *Handbook of personal relationships* (2nd ed., vol.1, pp.251-270). London: Wiley.
- Aron, A. y Fraley, B. (1999). Relationships closeness as including other in the self: Cognitive underpinnings and measures. *Social Cognition*, 17, 140-160.
- Aron, A., Aron, E. N. y Smollen, D. (1992). Inclusion of other in the self scale and structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 596-612.
- Aron, A., Aron, A. E., Tudor, M. y Nelson, G. (1991). Close relationships as including other in the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 241-253.
- Arzuaga, J. L. y Martínez, I. (1998). *La especie elegida*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Arzuaga, J. L., Lorenzo, C., Martínez, I., Gracia, A. y Carretero, J. M. (2000). Sociobiología de homínidos. *Mundo Científico*, 214, 10-17.
- Astington, J. (1989). *Developing theories of mind*. New Jersey: Cambridge University Press.
- Austin, J. T. y Vancouver, J. B. (1996). Goals constructs in psychology: Structure, process and content. *Psychology Bulletin*, 120, 338-375.
- Bahrick, H. P., Bahrick, P. O. y Wittlinger, R. P. (1975). Fifty years of memory for names and faces: A cross-directional approach. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 54-75.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bargh, J. A. (1990). Automotives: preconscious determinants of social interactions. En E.T. Higgins y R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol.2, pp.93-130). New York: Guilford Press.
- Bargh, J. M. y Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54, 462-479.
- Barret, L., Dunbar R. y Lycett, J. (2002). *Human evolutionary psychology*. New Jersey: Princeton University Press.
- Bateson, M. C. (1979). The epigenesis of conversational interaction: A personal account of research development. En M. Bullowa (Ed.), *Before Speech* (pp. ***). New Jersey: Cambridge University Press.
- Baum, A. y Anderson, S. M (1999). Interpersonal roles in transference: Transient mood states under the condition of significant other activation. *Social cognition*, 17, 161-185.

- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation, *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Berlyne, D. E. (1966). Curiosity and exploration. *Science*, 153, 25-33.
- Bersheid, E. (1994). Interpersonal relationships. *Annual Review of Psychology*, 45, 79-129.
- Boggiano, A. K. y Ruble, D. N. (1979). Competence and the over justification effect: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1462-1468.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss*, vol. 1. *Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss*, vol. 2. *Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss*, vol. 3. *Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Brennan, K. A., Clark, C. L. y Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. En J. A. Simpson y W.S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp.46-76). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I. y Bates, E. (1979). The emergence of intentional communication. En I.C. Uzgiris (Ed.), *Social interaction and communication during infancy. New directions for child development series* (pp.81-100) San Francisco: Jossey-Bass.
- Buss, D. M. (1995). Evolutionary psychology: A new paradigm for psychological science. *Psychological Inquiry*, 6, 1-49.
- Buss, D. M. (1999). *Evolutionary Psychology*. MA: Allyn & Bacon.
- Carnelley, K. B., Pietromaco, P. R. y Jaffe, K. (1994). Depresión, working models of others and relationships functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 127-140.
- Carstensen, L. L. (1993). Motivation for social contact across the life span. En J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol.40, pp.209-254). Lincoln: University of Nebraska.
- Carter, R. (1998). *El nuevo mapa del cerebro*. Barcelona: Integral.
- Cela, C. J. y Ayala, F. J. (2001). *Senderos de la evolución humana*. Madrid: Alianza
- Chulef, A. S., Read, S. J. y Walsh, D S. Feinman (1982). Social referencing in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, pp. 445-47. A.
- Chulef, A. S., Read, S. J. y Walsh, D S. Feinman (2001). A hierarchical taxonomy of humans goals. *Motivation and Emotion*, 25, 191-232.
- Cohen, S., Sherrrod, D. R. y Clark, M. S. (1986). Social skills and the stress-protective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 963-973
- Collins, N. L. y Read, S. J. (1994). Cognitive representations of adult attachment: The structure and function of working models. En K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships*, vol. 5: *Attachment processes in adulthood* (pp. 53-90). London: Jessica Kingsley.
- Coyne, J. C. y DeLongis, A. (1986). Going beyond social support: The role of the social relationships in adaptation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 454-460.
- Cosmides, L. L. y Tooby, J. (1992). Cognitive adaptations for social exchange. En J.R. Barkow, L. Cosmides y J. Tooby (Eds.), *The adapted mind* (pp.163-228). New York: Oxford University Press.
- Crossley, N. (1996). *Intersubjectivity. The fabric of the social becoming*. London: Sage.
- Crowell, J. A., Treboux, D., Gao, Y., Fyffe, C., Pan, P. y Waters, E. (2002). Secure base behaviour in adulthood: Measurement, links to adult attachment representations and relations to couple's communication skills and self-reports. *Development Psychology*, 38, 679-693.
- Csiksentmihalyi, M. (1982). Toward a psychology of optimal experience. *Review of Personality and Social Psychology*, 3, 13-36.
- Csiksentmihalyi, M. y Csiksentmihalyi, I. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo de la conciencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Csiksentmihalyi, M. y Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. En C. A. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp 45-61). San Diego: Academic Press.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in classroom*. New York: Irvington.
- deCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. En R. E. Ames y C.A. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol.I, pp.275-310). New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. y Williams, G. C. (1995). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1995). Human autonomy. The basis for true self-esteem. En M. Kernis (Ed.), *Efficiency, agency and self-esteem* (pp.31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.

- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J. y Kornazheva, B.P. (2001). Need satisfaction, motivation and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 27, 930-942.
- Feinman S. (1982). Social referencing in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 445-47
- Fitzsimons, G. M. y Bargh, J. A. (2003). Thinking of you: No conscious pursuit of interpersonal goals associated with relationships partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 148-164.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ford, M. E. y Nichols, C. W. (1987). A taxonomy of humans goals and some possible applications. En M. E. Ford y D. H. Ford (Eds.), *Humans and self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp.289-311). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Fraley, R. C. y Shaver, P. R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments emerging controversies and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4, 132-154.
- Gámez, E. (1995). *El papel de los esquemas de vinculación y posición interpersonales en la comprensión de episodios de conducta narrados*. Serie Humanidades y Ciencias Sociales/9: Universidad de La Laguna.
- Gámez, E. y Marrero, H. (2001). The role of interpersonal goals in text comprehension. *Discourse Processes*, 31, 3.
- Gardner, H. (1974). *The shattered mind*. New York: Random House.
- Georges, C., Kaplan, N. y Main, M. (1985). *The adult attachment interview*. Unpublished manuscript. University of California at Berkeley.
- Glassman, N. S y Andersen, M. (1999). Activating transference without consciousnesses: Using significant other representations to go beyond what is subliminally given. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1108-1129.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1997). Internalisation within the family: The self-determination perspective. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalisation of values: A handbook of contemporary theory* (pp.135-161). New York: Wiley.
- Guisinger, S. y Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist*, 49, 104-111.
- Hamilton, W. D. (1964). The genetical evolution of social behaviour (I and II). *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1-52.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, 39, 98-108
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley.
- Hesse, E. (1999). The adult attachment interview: Historical and current perspectives. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp.395-433). New York: Guilford Press.
- Holmes, J. C. (2002). Social relationships: The nature and function of relational schemas. *European Journal of Social Psychology*, 30, 447-495.
- Horowitz, M. J. (1989). Relationship schema formulation: Role-relationships models and intrapsychic conflict. *Psychiatry*, 52, 260-274.
- Humphrey, N. (1986). *La mirada interior*. Madrid: Alianza.
- Kahneman, D., Diener, E. y Schwarz, E. (Eds.) (1999). *Well-Being: Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation Press.
- Kampe, K. K. W., Frith, C. D., Dolan, R. J. y Frith, U. (2001). Reward value of attractiveness and gaze. *Nature*, 413, 589-590.
- Kunda, Z. y Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits and behaviours: A parallel constraint-satisfaction theory. *Psychological Review*, 103, 284-308.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A. M., Friedman, O. y German, T. P. (2004). Core mechanisms in 'theory of mind'. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 528-533.
- Lyons-Ruth, K. y Jacobowitz, D. (1999). Attachment disorganizations: Unresolved loss, relational violence and lapses in behavioural and attentional strategies. En J.Cassidy y P.E. Sahver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (pp.520-554). New York: Guilford Press.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organizations: Recent studies, changing methodologies and the concept of conditional strategies. *Human Development*, 33, 48-61.
- Mikulincer, M. y Shaver, P. R. (2003). The attachment behavioural system in adulthood: activation, psychodynamics and interpersonal processes. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 35, (pp.56-142). San Diego: Academic Press.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R. y Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77-102.
- Miserandino, M. (1996). Children who do web in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.

- Morales, J., Moya, M., Reboloso, E., Fernández, J. M., Huici, C., Marqués, J., Páez, D. y Pérez, J. A. (1994). *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Myers, D. G. (1996). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill (5th ed.).
- Ochsner, K. N. y Lieberman, M. D. (2001). The emergence of social cognitive neuroscience. *American Psychologist*, *56*, 717-734.
- Perinat, A. (1993). *Comunicación animal, comunicación humana*. Madrid: Siglo XXI.
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral Brain Science*, *1*, 515-526.
- Read, S. J. y Collins, N. L. (1992). Accounting for relationships: A knowledge structure approach. En J. Harvey, T. Orbuch y A. Weber (Eds), *Attributions, accounts and close relationships*. New York: Springer, Velag.
- Reeve, J. y Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situations that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*, 24-33.
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- Rilling, J. K., Gutman, D. A., Zeh, T. R., Pagnoni, G., Berns, G. S y Kilts, C. D. (2002). A neural basis for social cooperation, *Neuron*, *35*, 395-405.
- Rogers, C. R. (1973). My*** philosophy of interpersonal relationships and hoe*** it grew. *Journal of Humanistic Psychology*, *13*, 3-15.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. En J. Strauss y G.R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp.208-238). New York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M., Chirkov, V. I., Little, T. D., Sheldon, K. M., Timoshina, E. y Deci, E. L. (1999). The American dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *25*, 1509-1524.
- Ryan, R. M. y Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*, 550-558.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T. y Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulations. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behaviour* (pp.7-26). New York: Guilford.
- Ryan, R.M., Stiller, J. y Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers. Parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, *14*, 226-249.
- Schunk, D. H. y Hanson, A. R. (1989). Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 155-163.
- Shanck, R. C. y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J. y Klinnert, M. D. (1985). Maternal emotional signaling: Its effects on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, *21*, 195-200.
- Stone, V.E., Cosmides, L., Tooby, J., Kröll, N. y Knight R. T. (2002). Selective impairment of reasoning about social exchange in a patient with bilateral limbic system damage. *Proceedings National Academy of Sciences USA*, *99*, 11531-11536.
- Tooby, J. y Cosmides, L. (1996). Friendship and the banker's paradox: Other pathways to the evolution of adaptations for altruism. *Proceedings of the British Academy*, *88*, 119-143.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of cultural cognition*. ***: Harvard University Press
- Trevarthen, C. (1986). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.), *Studies in Mother-infant interaction* (pp. ***). ***: Academic Press.
- Trivers, R. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, *46*, 35-57.
- Trzebinski, J. (1989). The role of goal categories in the representation of social knowledge. En L.A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp.363-411). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 1161-1176.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, *66*, 297-333.
- Windle, M. (1992). Temperament and social support in adolescence: Interrelations with depression and delinquent behaviour. *Journal of Youth and Adolescence*, *21*, 1-21.
- Yamauchi, H. y Tanaka, K. (1998). Relations of autonomy, self-referenced beliefs and self-regulating learning among Japanese children. *Psychological Reports*, *82*, 803-816.