

INTRODUCCIÓN GENERAL AL DESARROLLO III

Gregorio Escalante

Centro de Investigaciones Psicológicas. ULA

¿Una moneda de tres caras o una tercera fuerza?

La psicología humanística, tal como la conocemos ahora, es el producto de una vieja tradición intelectual cuyas raíces están ancladas en la antigua filosofía griega y asiática. La verdad es que siempre hubo algún conjunto de creencias humanísticas en todas las épocas históricas, cuya emergencia se produjo cada vez que la gente sintió que alguna clase de autoridad o sistema (político, moral o intelectual) estaba debilitando la dignidad humana.

Durante la primera mitad del siglo XX, Allport, Rogers y Maslow argumentaban que el conductismo estaba produciendo una visión de la naturaleza humana demasiado sesgada, al no considerar los numerosos aspectos de la vida que hacen del ser humano algo positivamente único (pensar, sentir, soñar, crear). Y sugerían que la psicología tenía que cubrir todo el rango de la experiencia personal y no solamente aquellos aspectos que suelen estar bajo el control ambiental, que resultan fácilmente medibles.

Por lo demás, durante los años 20 los estudios sobre socialización y desarrollo aparecían sobrecargados de referencias a procesos inobservables sobre los cuales la floreciente maquinaria conductista poco o nada tenía que decir. La psicología de moda en ese entonces se hallaba demasiado acomplejada siguiendo los pasos de la física y la química y tratando de reducirlo todo a la pura medición cuantitativa de variables aisladas, buscando la formulación de leyes y principios abstractos. Todo ese mundo interior de pensamientos, sentimientos y fantasías no tenía cabida en una psicología que a todas luces estaba resultando demasiado 'científica'...

Por otra parte, a finales del siglo XIX, Wundt y sus colegas se empeñaban en analizar la consciencia, reducible a una serie de elementos básicos, tal como los físicos y los químicos lo habían venido haciendo con la materia. Pero todo el asunto pareció concluir en un callejón sin salida. Y desde allí la antorcha pasó a manos de los conductistas, quienes se afanaron en el análisis de los esquemas abiertos de comportamiento y en los modos como la conducta ajena puede estar determinada por estímulos del entorno exterior.

La teoría que Skinner (1953) formulara en parte siguiendo los pasos de Watson (1924), asume que el aprendizaje es un proceso gradual en el cual el organismo debe actuar para aprender, y que las consecuencias de sus acciones son las que controlan su conducta. No es necesario buscar nada dentro del organismo como agente causal del comportamiento, ya que es el ambiente exterior y sus contingencias las que arman, moldean y mantienen la conducta. En materia educativa había, por un lado, un montón de especialistas y expertos afanados en determinar lo que los niños debían aprender y, por el otro, más expertos empeñados en predigerir todo lo que debía ser programado en las máquinas de enseñanza.

Quedaba así muy claro que esos eventos internos a los cuales sistemáticamente se alude en otras teorías, solamente sirven para desviar al científico del verdadero objeto de la ciencia psicológica, el cual no puede ser otro que los estímulos y las respuestas observables... Y cuando tales nociones se trasladaban a un plano práctico, el modelo conductista radical a la manera de Watson solamente lograba asustar a los padres con la idea de que los principios del condicionamiento estaban fallando, si el resultado no era la producción de un ingeniero o un médico.

Como si toda esta alharaca no fuera suficiente, ya se había implantado con éxito regular el punto de vista psicoanalítico según el cual los traumas infantiles y la socialización, supresora de urgencias biológicas, podían hacer del futuro del niño algo realmente neblinoso. Desde bien temprano el psicoanálisis había invadido la literatura especializada con términos chocantes como 'internalización' o 'identificación'. ¿Qué quería decirse al afirmar que los niños 'internalizaban' los valores paternos o se 'identificaban' con su padre?.

El único indicador confiable de que tales cosas estaban ocurriendo era la observación de los párvulos actuando como sus progenitores, adoptando sus maneras o diciendo disparates muy parecidos. Pero entonces ¿por qué no hablar de imitación simplemente y dejar de lado toda clase de disquisiciones engorrosas sobre si la misma obedece a procesos internos más profundos y complejos? La verdad es que las dudas presentes hasta ahora en el esquema eran demasiado complicadas y las oportunidades de respuesta disponibles por lo general no iban a dar a las revistas especializadas.

De todos modos, y surgiendo del batiburrillo así formado, aparecieron las ideas básicas que dieron origen a la tesis cognitivista del aprendizaje observacional de Bandura (1971). Una alternativa de respuesta que afortunadamente sí logró penetrar con cierta comodidad la 'cortina de hierro' de los conductistas. La presencia contradictoria de estas fuerzas mayores en la historia de la psicología irrumpió con gran fuerza mesiánica en el hacer de las escuelas. Algunos educadores 'progresistas' arremetieron contra las represivas instituciones escolares del siglo XIX que suponían una profunda restricción de la libertad y la espontaneidad infantil. Y enarbolando viejos blasones fundados en la idea roussoniana de la bondad innata de la gente, acogieron la noción de que el crecimiento y la maduración infantil adecuados solamente eran posibles en ambientes estimulantes y... fatalmente permisivos.

Fueron épocas de verdadera catarsis pedagógica. Se generalizó la idea de que los padres, además de facilitar tales ambientes, debían interferir en la vida del niño lo menos posible. El niño fue súbitamente colocado en un pedestal que, a la larga, resultó ser una posición bastante incómoda. Y para colmo de males, la idea geselliana de la inevitabilidad del proceso maduracional, ayudó a reforzar la posición asumida por estos reformadores.

Extremado o no, el trabajo de Skinner es verdaderamente brillante y su influencia en la teoría psicológica contemporánea es innegable. Su rechazo al psicoanálisis, al cognitivismo y a los puntos

de vista humanistas, de alguna manera resulta balanceado por las críticas que se hacen a su propio sistema, entre las cuales destacan las siguientes:

- a. El conductismo, sea cual fuere su mérito, está produciendo una visión simplificada, superficial y sesgada de la naturaleza humana.
- b. Su posición antiherencia es demasiado fuerte en el tratamiento de los orígenes de la conducta.
- c. Su parsimoniosa afirmación de que toda conducta es una función de su historia de refuerzos, no cae bien en otros predios teóricos, a pesar de su insistencia en que algunos de esos refuerzos provienen del contexto cultural, otros de la relación interpersonal y los restantes del contexto situacional inmediato.
- d. En estos predios también se alega que sus esquemas de la organización estructural de la personalidad son notablemente inadecuados.
- e. Y que sus métodos para asumir el control de la conducta humana suponen ciertos riesgos sociales, políticos y éticos no del todo descartables.
- f. Por lo demás, su afirmación de que la libertad es un mito hace redoblar fuertemente la desconfianza frente al sistema.
- g. Sus secuencias respuesta-reforzamiento no parecen admisibles en la explicación del aprendizaje del lenguaje.
- h. Finalmente, su idea de que cualquier estímulo claramente discriminable puede ser asociado a cualquier respuesta, en presencia de cualquier reforzador, no es sostenible. Al menos así lo creen quienes se han enfrascado seriamente en la evaluación del esquema conductista (Chomsky, 1959; Herrnstein, 1977; Kamii, 1979).

Una consecuencia notable y casi lógica de la justificada desazón producida por las afirmaciones de la metateoría skineriana, fue el surgimiento de la llamada revolución humanista o "tercera fuerza" en psicología, a partir de 1950. Carl Ransom Rogers (1956) y Abraham Maslow (1954) tomaron a su cargo la tarea de anunciar, a mediados de siglo, que (además de estímulos y respuestas observables) en el ser humano era también posible el crecimiento, el sentimiento y la creación. Y que la psicología debía ocuparse de la experiencia como totalidad y no solamente de aspectos fácilmente medibles y sometidos al control ambiental.

Por mucho tiempo estas ideas permanecieron demasiado alejadas de las principales corrientes psicológicas (exactamente igual como ocurrió después con las de Guilford (1950) en materia de conducta creativa y con las de Piaget (1936) en relación con el desarrollo de la inteligencia). Los

partidarios de la tercera fuerza intentaban llamar la atención sobre la experiencia interna de los individuos. Y acerca de la necesidad de suspender las clasificaciones que se hacían de la gente a base de composiciones puramente externas para pasar entonces a comprender al hombre "desde adentro".

La verdad es que en la psicología del siglo XX pueden notarse dos grandes abrevaderos, uno de los cuales inicia Francis Bacon (1960) con su preocupación por el empleo de la ciencia para obtener control sobre la naturaleza. Este es el estilo de pensamiento que floreció mejor entre ingleses y norteamericanos. El otro estilo de pensamiento es el propiamente continental europeo, no muy aferrado a la idea de control sino a la otra de comprensión de los fenómenos naturales. Quienes arraigan su trabajo teórico en este último abrevadero (como Chomsky y Piaget) mantienen que el objetivo de la ciencia es comprender la naturaleza. Y quienes lo hacen en el primero (como Watson y Skinner) en realidad mantienen el ideal baconiano de controlarla*.

La primera gran reacción del humanismo fue precisamente contra el conductismo, ya que con ello quedaban establecidos los límites de su posterior desarrollo y sus argumentaciones mayores quedaban justificadas. Contra la segunda gran rama de la psicología, su reacción fue un tanto ambigua: apreciaban del psicoanálisis su intento de exploración del mundo interior a niveles muy profundos, pero rechazaban su actitud pesimista sobre la capacidad humana para crecer y desarrollarse en libertad.

Conforme a los postulados generales del humanismo, si los conductistas (Watson, Skinner, Dollard y Miller, Bandura, etc) todo lo dejaban en manos del ambiente, los psicoanalistas, además de mostrar al individuo como dominado por fuerzas ambientales, lo veían sometido por fuerzas irracionales inconscientes, que lo convertían en una especie de brizna de paja en el viento. El resultado final? Una personalidad conflictuada, desusadamente ansiosa y neurótica.

Había que tomar una decisión. Ni el mecanicismo simplista de las leyes de la conducta ni la idea de fuerzas irracionales dominantes lograban explicar al hombre en su totalidad. Con los humanistas y los fenomenólogos surgió la idea de que el **yo**, aspecto crucial de la personalidad y determinante principal de la conducta, era el elemento clave tanto para predecir el comportamiento como para tratar con eficiencia problemas humanos importantes. Entre los conductistas la idea del yo era una noción aparentemente innecesaria. Y en la teoría freudiana, el concepto fenomenológico del yo apareció tardíamente, con Hartman (1964).

El movimiento humanista asume al hombre como primer responsable en la determinación de su propio destino, que busca permanentemente la plena realización de sus potenciales y no solamente la satisfacción de las necesidades biológicas que exige el organismo o las demandas socio

* Historiadores de la ciencia (Kuhn, 1977) suelen distinguir dos grandes formas ideales del quehacer científico: un ideal contemplativo de tipo aristotélico que busca en el quehacer científico la comprensión del mundo natural y sus causas, y un ideal de tipo tecnológico netamente baconiano, que busca medios para controlar, hacer y rehacer el mundo. El primer ideal se fundamenta en la observación, clasificación y descripción sistemática de los fenómenos; el segundo en la experimentación y enfatiza la manipulación activa tanto de materiales como de variables experimentales (Véase también Kuhn, 1970 y Leahey, 1992).

psicológicas de origen ambiental. Al dar forma a la nueva fuerza en psicología, Maslow (1968) argumentaba: en mayor medida de lo que normalmente se piensa, la gente es un conjunto de seres libres y creativos, plenamente capaces de crecimiento y auto-realización. Su teoría en realidad es la representación de lo más nuevo de tres corrientes psicológicas mayores: la conductista, la freudiana y la llamada revolución humanista o tercera fuerza. En el fondo, lo que estaba siendo planteado eran las bases de una nueva teoría de la motivación humana, fundada en una jerarquía de necesidades asignables a dos sistemas: necesidades básicas y metanecesidades.

Las necesidades **básicas** (o necesidades de deficiencia) son todo ese gran sector de necesidades fisiológicas elementales (hambre, sed, sexo), además de las necesidades de seguridad, pertenencia y aprecio, cuya satisfacción es previa e indispensable para que pueda darse la posibilidad de autorealización. Las necesidades de seguridad surgen cuando las fisiológicas son crónicamente satisfechas. Las de pertenencia y amor básicamente tienden al logro de la aceptación y la interacción social adecuada. Las de aprecio (**esteem**) conducen a la percepción de sí mismo como individuo competente, apto (**self-esteem**) y a la búsqueda de aceptación de los otros y la buena reputación (**other's esteem**, en realidad reconocimiento).

Cuando son satisfechas las ramificaciones de todos los sectores anteriores, el individuo puede ser entonces motivado por necesidades de orden más elevado (las metamotivaciones), que además de suponer la realización cabal de las potencialidades individuales, incluyen grandes márgenes de crecimiento psicológico y una búsqueda incesante de valores últimos. Es lo que Maslow (1954) denomina **autorealización**, un concepto prestado de Goldstein (1939) y que se refiere a la ejecución plena de capacidades, potenciales y talentos personales.

El individuo autorealizado es un individuo abierto a la experiencia (**no-defensividad** en el sentido masloviano), espontáneo, libre, natural, social y culturalmente independiente, autónomo, no conformista, a veces psicóticamente desprendido de su ambiente pero, al mismo tiempo, capaz de experimentar muy intensas y profundas relaciones interpersonales. Es dueño de una gran capacidad de discriminación en relación al bien y al mal y con una percepción muy aguda de la realidad, una actitud frente a las circunstancias vitales muy fresca, ingenua y abierta, muy semejante a la del niño antes de ser "socializado".

En publicaciones posteriores, Maslow (1955) sostiene que la satisfacción de las necesidades de deficiencia es una condición necesaria (aunque no suficiente) para promover las meta motivaciones. También es indispensable la fundación de un conjunto de **valores-meta** (valores **B**) que Maslow considera intrínsecos (instintuales) y específicos de la especie humana. La importancia de tales valores para el individuo metamotivado es que funcionan en realidad como necesidades cuyo logro busca el ser humano, de modo que los mismos en verdad se hacen sinónimos de auténticas **metanecesidades**: la verdad, la belleza, la fe, el amor, la justicia, el respeto y otros catorce valores más.

La autorealización, considerada como un estado personal final, probablemente nunca pueda ser cabalmente lograda. En realidad constituye un proceso hacia el cual el individuo debe tender permanentemente, en una búsqueda continua de satisfacción de metanecesidades (o valores B), en el intento de lograr altos niveles de crecimiento personal. De ninguna manera debe creerse que tal noción queda reservada a individuos 'supernormales'. La persona común y corriente también puede experimentar estados transitorios de actualización, denominados experiencias **cumbre** ("peak experiences"). Son momentos de éxtasis o de extrema felicidad caracterizables por cierta clase de percepciones inusualmente vívidas y que suponen desprendimientos momentáneos de la realidad, desorientación espacial o temporal y carencia total de ansiedad y defensividad. Pueden ocurrir en el momento de dar a luz, de tener una experiencia estética profunda o una experiencia sexual perfecta.

Maslow persiste en destacar un interés desusado en la gente psicológicamente sana, contrariamente a lo hecho por predecesores suyos como Freud y el propio Rogers, quienes se empeñaron en estudiar personas perturbadas para luego pasar a la formulación de psicologías normales. El punto de vista de Maslow sobre la persona es uno de los más optimistas ofrecidos hasta la fecha por la psicología. Y a pesar de que puede achacársele alguna falla en el rigor metodológico o tal vez una relativa falta de desarrollo teórico detallado y de investigación empírica, el enfoque continúa teniendo una influencia notable en la psicología contemporánea.

Durante sus años de intensivo trabajo Maslow (1968) reportó sus ideas de modo más bien asistemático. Una síntesis de las mismas pudiera ser elaborada incluyendo las siguientes nociones:

- (a) la maduración es un mecanismo interno que progresivamente ofrece preparación al niño para obtener ciertas experiencias a ciertas edades. Es precisamente a partir de estas urgencias maduracionales que los niños regulan sus ciclos del sueño y la alimentación, se sientan, caminan, corren, buscan autonomía, dominan el lenguaje y exploran el ambiente;
- (b) este mecanismo es propio de la especie pero es, al mismo tiempo, idiosincrático, debido a que cada niño tiene sus propias inclinaciones y habilidades y su propia textura temperamental particular;
- (c) esta naturaleza interior no es tan fuerte como el instinto de los animales sino más bien sutil y delicada y en cierto modo también débil; puede verse seriamente amenazada por los efectos del aprendizaje, por las expectativas culturales, la desaprobación o el miedo. En todo caso es una fuerza positiva que permanentemente empuja al individuo hacia la realización de todo su potencial humano;
- (d) el papel del ambiente es nutrir el proceso de crecimiento, y las prácticas sociales y educacionales no deben estar dirigidas a controlar al niño o a propiciar su ajuste al esquema sociocultural predominante, sino a servir como fuente de apoyo y de enriquecimiento del potencial individual interior;

- (e) el mayor riesgo de inhibición o supresión de esa naturaleza interna ocurre durante la niñez, especialmente en presencia de los agentes socializadores tradicionales, que en lugar de habilitar los indicadores internos para el pleno desarrollo de ese potencial individual, trata de controlar al niño, corregirlo, criticarlo y enseñarle ideas y nociones para las cuales siempre hay una respuesta "correcta"; y
- (f) a consecuencia de esa clase de intervenciones los niños sistemáticamente aprenden a desconfiar de su propia experiencia y asumen que es mejor dedicarse a seguir las indicaciones ajenas. El resultado son esos esquemas personales de franca dependencia, uniformidad, docilidad y pasividad que en nada facilitan los procesos de crecimiento individuales asociables a la idea de autorealización.

Rogers (1970) por su parte, desarrolló su teoría de la personalidad como un efecto colateral de su intención permanente de estudiar, empírica y teóricamente, un método de psicoterapia que ha sido conocido como **no directivo** o centrado en el paciente, el cual supone el entramamiento de una relación altamente personalizada, empática, honesta e incondicional con el cliente. Muy brevemente, la teoría rogeriana puede ser examinada en función de ciertos principios estructurales (el organismo y el yo); en cuanto a cierta dinámica motivacional (tendencias de actualización y actualización del yo) o en términos de procesos de desarrollo (diferenciación psicológica e integración).

En su teoría, el desarrollo del **autoconcepto** es un aspecto focal sin el cual ni el método psicoterapéutico ni la teoría pueden entenderse. Y está representado por una construcción de la cual forman parte tanto las percepciones de las características del yo como las percepciones de la relación entre el yo y los otros, además de los valores asignables a esas percepciones (Rogers, 1959: 200).

El autoconcepto debe desarrollarse como resultado del proceso de diferenciación, uno de los aspectos cruciales de la tendencia de actualización. A medida que se produce la interacción normal con el medio interno y externo, ciertas experiencias son diferenciadas y pasan a formar parte de un esquema personal que ayuda al niño a darse cuenta de que él funciona aparte del ambiente. A medida que la continua interacción con el ambiente se incrementa, esa inicial experienciación del yo se convierte en la percepción individual del propio ser (la "gestalt conceptual y consistente" de Rogers, 1959) que, a estas alturas debe reducirse a un **yo-como-objeto***

Acompañando esta diferenciación de la experiencia para formar el autoconcepto, la teoría postula también una diferenciación de la tendencia de actualización, de modo que la tendencia de actualización total queda dividida en dos vertientes: una de actualización orgánica y otra de actualización del yo. Mientras la primera continúa concientizando la experiencia y motivando al individuo para ejercer sus posibilidades funcionales, la segunda mantiene y enriquece al yo, al

* Conforme a Hall & Lindzey (1975) el "self" tiene definiciones distintas en la moderna teoría psicológica: el **yo-como-objeto**, caracterizable como una entidad en el campo experiencial o como la percepción individual del sí mismo y de la individualidad; y el **yo-como-proceso**, caracterizable como conjunto de procesos psicológicos que organizan e integran la personalidad o median en el proceso de interacción con el ambiente externo. Esta última definición resulta muy similar a la de **ego** freudiano. Debe agregarse una tercera definición que asume al yo como **objeto-proceso** y que incluye las funciones cubiertas en las dos definiciones anteriores

mismo tiempo que motiva al individuo para lograr un autoconcepto consistente. Para lograr esas finalidades la tendencia de autoactualización debe construir mecanismos de alta selectividad para la evaluación de la experiencia, cuya sustentación es la necesidad de **consideración** (o necesidad de ser aceptado y valorado positivamente por los otros*).

La interacción social vía relaciones interpersonales puede frustrar o saciar repetidamente la necesidad de consideración positiva. Pero es a partir de tales intercambios que el individuo aprende a satisfacerla independientemente de los otros. Cuando tal cosa ocurre decimos que el individuo ya posee la necesidad de **auto-consideración**, y junto a ella, la habilidad de saciarla sin tener que recurrir a referencias sociales de ninguna clase. Dicho de otro modo: las dos necesidades poseen poderes de alta selectividad para la evaluación de la experiencia, de modo que el individuo puede hacer evaluaciones no solamente en términos de su contribución a la tendencia de actualización orgánica, sino en términos de su contribución al enriquecimiento de su auto-consideración.

En Rogers no solamente hallamos la aplicación de una teoría de la personalidad a la psicoterapia, sino también al proceso educativo. Cuando nos habla de la necesidad de una educación de la persona total, en realidad está haciendo referencia a las inconveniencias de un sistema educacional centrado en el ofrecimiento de datos fríos, hechos y repeticiones que en nada afectan la vida de los individuos para el logro de cambios sustantivos personales autodirigidos. Más que dedicarse a procesar información, la escuela debiera ocuparse de asistir personas flexibles, abiertas al cambio y de gran adaptabilidad, para lograr mejor congruencia experiencial y facilitar un mayor crecimiento psicológico (véase Escalante, 1983: 78-83).

Bandura, o el aprendizaje social

Nacido en Alberta (Canadá) en 1925, obtuvo su doctorado en la Universidad de Iowa, donde trabajó con Robert Sears, otro de los pioneros de la teoría del aprendizaje social. En 1953 se unió al cuerpo docente de la Universidad de Stanford, y 10 años más tarde publicó con Richard Walters su "Aprendizaje Social y Personalidad", obra que ha dado origen a esfuerzos experimentales y teóricos de gran alcance relacionados con el papel de la imitación ('modeling' es el término que Bandura prefiere) en el aprendizaje. De acuerdo a la teoría skinneriana, el aprendizaje es un proceso gradual que supone la actuación del organismo para aprender. Y las respuestas que el organismo emite suelen ser definidas por sus consecuencias. El punto de partida de Bandura (1971, 1977) es que, en situaciones sociales, la gente aprende más rápidamente observando las conductas ajenas.

Para Bandura la conducta humana no es ni el producto de estimulaciones ambientales ni el resultado de fuerzas interiores, sino más bien el efecto de una interacción recíproca continua entre factores ambientales y personales. Tampoco es necesario que las respuestas sean ejecutadas para ser aprendidas. Se asume que la mayor parte del aprendizaje por experiencia directa ocurre vía refuerzo

* Aunque se acepta que la necesidad de consideración es universal, nada se dice acerca de si es aprendida o heredada. Pero se afirma que el papel que cumple como mecanismo selector de experiencias puede ser más importante que el desempeñado por los mecanismos de selectividad orgánica (Rogers, 1959).

vicario, al individuo observar la conducta de otros y considerar sus consecuencias mediante el proceso observacional. No hay aprendizaje por ensayo y error; el individuo no tiene que moverse entre distintos ensayos, ni tampoco requiere que se le refuerce cada porción de conducta.

El aprendizaje observacional (otras veces llamado imitación) ocurre cuando una nueva y simple forma de respuesta es adquirida por la observación de conductas ajenas^{*}. Esta forma de aprender se denomina 'social' porque suele ser un aprendizaje de persona a persona y muy a menudo entraña el desarrollo de conductas socialmente relevantes. A partir de los modelos foráneos, este aprendizaje predominantemente ocurre vía adquisición de representaciones cognitivas (imágenes, palabras) de conductas modeladas y no de respuestas específicas. Su desarrollo se funda en cuatro procesos considerados cruciales: atención, retención, reproducción motora y motivación.

Un modelo no puede ser imitado si no le concedemos suficiente **atención**. Los modelos pueden atraer o bien porque poseen un carácter distintivo o porque constituyen para el observador una muestra deseable de éxito, prestigio, fuerza o poder. Si el modelo carece del necesario 'encanto' o no posee ninguno, seguramente habrá en él señales poco relevantes que originarán mínimas dosis de atención. Y si, además, el observador, de entre la totalidad del estímulo completo, no es capaz de seleccionar y diferenciar aquellas señales que destacan, seguramente fallará en la adquisición de nuevas conductas. De modo que en el proceso de aprendizaje observacional es necesaria una observación discriminante y segura. Resulta entonces obvio que las necesidades y los intereses juegan un papel importante en el esquema teórico de Bandura.

Pero la sola atención y discriminación consistentes serán poco útiles si el observador no retiene la conducta después de la experiencia inicial con el modelo. Un factor importante en este proceso de **retención** parece ser la codificación simbólica de los estímulos ofrecidos para observación. Ello supone clasificación, organización e incorporación de los distintos elementos del modelo en sistemas mnemotécnicos previamente aprendidos.

La proposición general es bastante simple: frecuentemente imitamos modelos que hemos visto, y ello supone que debemos disponer de un mecanismo que nos permita recordar sus acciones de manera simbólica. Todo este proceso parece realizarse vía contigüidad de estímulos o asociaciones entre estímulos que se producen juntos, y que son codificados mediante imágenes o palabras posteriormente actualizables a fin de reproducir segmentos o la totalidad de la conducta observada. En el proceso de retención la codificación verbal es un elemento importantísimo y muy útil en el aprendizaje de conductas complejas.

El tercer elemento crucial en el desarrollo de la teoría es la **reproducción motora** de la respuesta. El individuo suele formular una concepción de las acciones observadas en el modelo y

* La aplicación de los esquemas de la teoría del aprendizaje social sería muy limitada si todo el asunto quedara reducido a la observación de conductas en modelos en vivo. Una gran parte del aprendizaje está basado en modelos **simbólicos** (televisión, películas, materiales escritos, instrucciones verbales, etc.) y en modelos **abstractos**, en los cuales se basa el aprendizaje de operaciones cognitivas y estrategias de procesamiento de información.

luego podrá intentar una ejecución aproximada de las mismas. Se supone que el observador dispone de las habilidades motrices requeridas para intentar la reproducción exitosa de la conducta o conductas observadas. La diferencia observable entre concepción de la conducta y ejecución plena de la misma, nos dará el indicador seguro de la dirección en la cual se deben producir alteraciones o cambios para lograr la ejecución deseada.

Los mejores resultados deben lograrse a través de un esquema de modelaje correctivo en el cual un modelo (puede ser el maestro) identifica segmentos conductuales, los modela y luego ofrece feedback al aprendiz. De este modo pueden ser aprendidos numerosos patrones conductuales que van desde el tenis hasta el piano, pasando por la natación, el teatro o la conducción de vehículos. El individuo típico probablemente aprende numerosas conductas que por lo general ejecuta en contadas ocasiones. Conforme a la teoría del aprendizaje social tal cosa ocurre porque, o bien en el individuo no existe la **motivación** necesaria, o porque no está siendo reforzado para la ejecución de esas conductas. Por lo demás, si existe la posibilidad de que una respuesta sea castigada, ello también tenderá a suprimir su ejecución.

La teoría del aprendizaje social mantiene que la conducta humana no resulta solamente controlada por los refuerzos externos que puedan prodigarse, sino que una gran parte del control depende de procesos de autoregulación internos. La autoevaluación es una ocurrencia permanente y supone que el individuo observará su conducta, establecerá los correspondientes estándar de ejecución y fundará sistemas de auto castigo o de auto reforzamiento, dependiendo del grado de concordancia entre la ejecución conductual y los patrones impuestos. El carácter interactivo de los factores que determinan la conducta es una noción relevante en la posición de Bandura. La hipótesis es que la conducta, los factores personales internos y las influencias ambientales interaccionan como determinantes los unos de los otros. Es a este proceso que Bandura (1977) denomina **tríada** de interacción recíproca.

Finalmente, el papel del refuerzo en la teoría de Bandura (comparado con el papel que se asigna a la misma noción en Hull y Skinner) es bastante sutil. Para la teoría del aprendizaje social el refuerzo tiene muy poco que ver en la adquisición inicial de las respuestas, ya que las mismas se aprenden mediante la operación de los elementos sensoriales y cognitivos que participan en los procesos de atención y retención. Pero en la posterior ejecución de la conducta, las contingencias del refuerzo son muy importantes: el individuo suele establecer sus propios patrones de auto regulación internos y se castiga o se premia dependiendo de los niveles de coincidencia observados entre su conducta y los moldes ya establecidos.

Entre los teóricos del desarrollo, los piagetianos son quienes han mantenido las disputas mayores con Bandura. Kohlberg (1969) cree que Bandura subestima la medida en que los niños espontáneamente aprenden a partir de un interés intrínseco en eventos novedosos. Según otro piagetiano (Kuhn, 1974) Bandura no concede ni a las estructuras cognitivas ni a las etapas la importancia que merecen. Lo que en realidad puede estar ocurriendo es que en la tesis de Bandura no se otorga mucho énfasis a las variables que interesan a los desarrollistas, y en cierto modo es poco el

interés que se presta al hecho de que los niños aprenden bastante por su cuenta, además de que tampoco parece reconocerse que el proceso de imitación ('modeling') está siendo influenciado por la etapa de desarrollo cognitivo actual del niño (véase Bandura, 1965).

Bibliografía

- Bacon, F. (1960). *The New Organon*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *J. of Pers. and Social Psych.*, 1: 589-595.
- Bandura, A. (1971). Analysis of modeling processes. **En** Albert Bandura (Ed.), *Psychological Modeling*. Chicago: Atherton, Aldine.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner: *Verbal behavior*. *Language*, 25: 26-58.
- Escalante, G. (1983). *Creatividad: Guía para padres y educadores*. Mérida, Venezuela: La Imprenta.
- Goldstein, K. (1939). *The organism: A holistic approach to biology derived from pathological data in man*. New York: American Book.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psych.*, 5: 444-454.
- Hall, C. y Lindzey, G. (1975). *Theories of Personality*. (2nd. ed.). New York: John Wiley.
- Hartman, H. (1964). *Essays on ego psychology*. New York: International Universities Press.
- Herrnstein, R. J. (1977). Doing what comes naturally: A reply to professor Skinner. *American Psych.*, 32: 1003-1016.
- Kamii, C. (1979). Piaget's theory, behaviorism and other theories in education. *Journal of Education*, 161 (1): 13-33.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence. A cognitive-developmental approach to socialization. **En** D. A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kuhn, D. (1974). Inducing development experimentally: Comments on a research paradigm. *Developmental Psychology*, 10: 590-600.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1977). Mathematical versus experimental tradition in the development of physical science. **En**: *The essential tension: Selected studies in scientific tradition and change* (p. 31-65). Chicago: University of Chicago Press.
- Leahey, T. H. (1992). The mythical revolutions of American psychology. *Am. Psych.* 47 (2): 308-318
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maslow, A. (1955). Deficiency motivation and growth motivation. **En** M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: Univ. of Nebraska Press.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton: Van Nostrand.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris: Delachau et Niestlé.
- Rogers, C. R. (1956). What it means to be a person? **En** C. Moustakas (Ed.), *The self*. New York: Harper
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. **En** S. Koch (Ed.) *Psychology: A study of a science: Formations of the person in the social context*. (Vol. 3). N. Y.: Mc Graw-Hill.
- Rogers, C. R. (1970). *Carl Rogers on encounter groups*. New York: Harper & Row.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton.