

Teorías del aprendizaje cognoscitivo social

ELABORACIONES SOBRE LOS PROCESOS DE CONDICIONAMIENTO

- Reforzamiento social
- Activación emocional vicaria
- Reforzamiento vicario
- Generalización semántica
- Aprendizaje basado en reglas
- Expectativas concernientes a los resultados
- Expectativas del locus de control
- Expectativas de eficacia

APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN

- Adquisición frente a desempeño

MANIFESTACIONES DEL APRENDIZAJE COGNOSCITIVO Y SOCIAL

- Modelamiento y adquisición de roles sexuales
- El modelamiento de la agresión y el problema de la violencia en los medios de comunicación

EVALUACIÓN

PROBLEMAS DE CONDUCTA Y CAMBIO CONDUCTUAL

- Conceptuación de los problemas de conducta
- Terapia basada en el modelamiento para las deficiencias de habilidades
- Modelamiento y respuestas al temor
- Cambios terapéuticos en las expectativas de eficacia
- Autoenseñanza y modificación cognoscitiva de la conducta

- Resumen*
- Glosario*

*El otro
abría, ju
una cacer
supone q*

*Mi traba
expandid
tiempo pa
Hemos ter
resultado
supuesto,
eso hace l*

COMO VIM
rosas en e
una buena
tanto el d
que parece
de acción
resultados.

Sin en
aceptadas,
de la perso
miento po
fuera del la
aprenda m
pensar en l

¿Cómo
repentinam
pueden ma
sidad ha de
no parecen
sas, pero no

De esas
considerars
abordan el e
den mayor i
con frecuen
un mayor ac
rías del apre

ELABORACIONES SOBRE LOS PROCESOS DE CONDICIONAMIENTO

Los teóricos
del condicio
pios, elemen
iniciar una r

El otro día me encontraba en la cocina cuando vi que mi hijo de dos años alcanzaba y abría, justo así, el cerrojo a prueba de niños de una de las puertas de los gabinetes y sacó una cacerola. Estaba tan sorprendida que pensé que mi quijada se iba a caer. ¿Cómo se supone que aprendió a hacerlo? Supongo que fue al observarme.

Mi trabajo ha cambiado mucho desde que me contrataron hace un año. El negocio se ha expandido con enorme rapidez. De hecho, los administradores no siempre han tenido tiempo para desarrollar nuevos procedimientos para todo lo que tenemos que hacer. Hemos tenido que adivinar la forma de hacer mejor el trabajo, y las cosas no han resultado del todo mal; aparentemente, hemos atinado la mayor parte de las veces. Por supuesto, en ocasiones no sabemos si la decisión fue la correcta hasta mucho después, pero eso hace las cosas más interesantes.

COMO VIMOS EN EL capítulo 12, los conceptos del aprendizaje son herramientas poderosas en el análisis de la conducta. Los principios del condicionamiento parecen dar una buena explicación de dos grandes categorías de experiencia. Por un lado, aclaran tanto el desarrollo de las reacciones emocionales como de las actitudes y preferencias que parecen surgir de ellas; por el otro, también explican la forma en que las tendencias de acción aumentan y se desvanecen como resultado de experimentar buenos y malos resultados.

Sin embargo, aun con lo poderosas que pueden ser esas teorías, no son totalmente aceptadas, ni siquiera entre aquellos que creen que las leyes del aprendizaje son la clave de la personalidad. Algunos quedaron desencantados con las teorías del condicionamiento por considerar que ignoran ciertos aspectos del comportamiento humano que fuera del laboratorio parecen ser muy evidentes. Por ejemplo, es común que la gente aprenda mientras observa a los demás o que decida si debe hacer algo o no luego de pensar en lo que sucedería si lo hiciera.

¿Cómo pueden explicar las teorías del condicionamiento el hecho de que un bebé repentinamente empieza a hacer algo complejo que nunca antes había realizado? ¿Cómo pueden manejar el proceso de toma de decisiones de una joven que elige en qué universidad ha de cursar la carrera que eligió? En realidad, las teorías del condicionamiento no parecen equivocadas, sino incompletas. Dan una buena explicación de algunas cosas, pero no lo cubren todo.

De esas insatisfacciones, y del trabajo al que han dado lugar, proviene lo que puede considerarse la segunda generación de las teorías del aprendizaje. Estas teorías también abordan el estudio de la personalidad desde la perspectiva del aprendizaje, pero conceden mayor importancia a los procesos mentales que las primeras corrientes, por lo que con frecuencia se les llama teorías del aprendizaje *cognoscitivo*, y, como además ponen un mayor acento en los aspectos *sociales* del aprendizaje, también suelen llamarse teorías del aprendizaje *social*.

ELABORACIONES SOBRE LOS PROCESOS DE CONDICIONAMIENTO

Los teóricos de la nueva aproximación del aprendizaje no abandonaron los principios del condicionamiento, sino que empezaron por sugerir elaboraciones sobre esos principios, elementos adicionales que embellecen los anteriores. La forma más sencilla de iniciar una revisión de la nueva versión es partir del examen de esos ornatos.

Reforzamiento social

Conforme empezó a evolucionar la teoría del aprendizaje social, sus teóricos comenzaron a reconsiderar la utilidad de estudiar a los animales inferiores. ¿Es posible hacer un análisis adecuado de la conducta humana a partir de los estudios realizados con ratas de laboratorio, o sería más inteligente realizar esos estudios con los seres humanos? ¿Qué variables son más importantes en el aprendizaje humano? El planteamiento de estas preguntas ha llevado a una consideración diferente del reforzamiento.

En particular, esos teóricos creyeron que la mayor parte del reforzamiento de la experiencia humana (al menos después de la infancia) tiene poco o nada que ver con las necesidades fisiológicas y que, en realidad, para la gente son más importantes los **reforzadores sociales**, aceptación, sonrisas, abrazos, alabanzas, aprobación, interés y atención de los demás (Rotter, 1954, 1982; véase también Bandura, 1978; Kanfer y Marston, 1963). La idea de que para la gente casi todos los reforzadores de naturaleza social es uno de los varios aspectos que conforman las teorías del aprendizaje de carácter social (para una revisión más amplia del reforzamiento social, véase Brokaw y McLemore, 1983; A. H. Buss, 1983; Stevenson, 1965; Turner, Foa y Foa, 1971).

Como ejemplo del poder del reforzamiento social, considere un estudio de Hall, Lund y Jackson (1968), en el que el sujeto era un niño que dedicaba poco tiempo a estudiar mientras estaba en la escuela. Después de evaluar los antecedentes, los investigadores brindaron al niño reforzamiento social en forma de atención y pequeñas alabanzas siempre que iniciaba la conducta de estudio. Como muestra la figura 13.1, el efecto fue notable, ya que cuando empezó a ser reforzado el pequeño duplicó su conducta de estudio.

El énfasis en el reforzamiento social tiene otra implicación teórica, que se refiere concretamente al hecho de que los teóricos del aprendizaje social consideran innecesario asumir la operación de pulsiones al analizar el reforzamiento (véase por ejemplo, Bandura, 1977a; Rotter, 1954, 1982). Esta decisión obedece en parte al hecho de que los reforzadores sociales no parecen actuar por la vía de los estados de necesidad física; por ejemplo, por lo general no es necesario que el individuo que es reforzado se encuentre en un estado de privación.

Nuestra descripción del reforzamiento social también debe mencionar el concepto del **autorreforzamiento**, término que en realidad tiene dos significados distintos. El primero (Bandura, 1976; Goldiamond, 1976; Heiby, 1982) indica que la gente puede

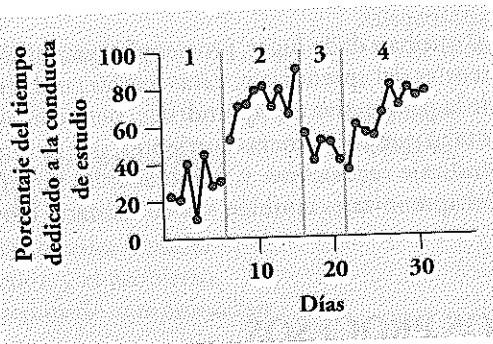


FIGURA 13.1 Resultados de un experimento con un solo sujeto sobre el efecto del reforzamiento social. Un niño de tercer grado, cuyo nivel básico de conducta de estudio en clase era muy bajo (periodo 1), recibió sistemáticamente atención y aprobación por estudiar, lo que incrementó considerablemente dicha conducta (periodo 2). Para ver si el efecto dependía del reforzamiento social, se retiró la atención, lo que ocasionó un decremento del estudio (periodo 3). El restablecimiento del reforzamiento social (periodo 4) ocasionó el regreso a la tasa elevada del estudio (adaptado de Hall *et al.*, 1968).

reforzarse a sí mismo. La gente puede reforzarse una vez a sí misma durante un tiempo limitado. El segundo significado del autorreforzamiento es el que se refiere a la reacción de la gente a sí misma como si fuera una persona con sus propias conductas. Este concepto es importante en las teorías del autorreforzamiento (Bandura,

Activación

Otra elaboración de la teoría del aprendizaje social indica que la gente puede ser reforzada indirectamente por la atención de otras personas, un tipo de reforzamiento indirecto.

Un tipo de activación ocurre cuando la gente empieza a sentir empatía por otra persona. La empatía puede ser reforzada indirectamente cuando la gente muestra empatía por otra persona. Este tipo de activación refuerza el comportamiento de la gente que muestra empatía por otra persona.



Muchos de los reforzadores importantes que afectan la conducta humana son de naturaleza social.

reforzarse después de hacer algo que quería hacer. Por ejemplo, usted puede reforzarse al mismo obsequiándose una pizza por estudiar durante seis horas, o puede regalar una nueva pieza para su equipo de música después de obtener buenas calificaciones durante todo el semestre.

El segundo y más interesante significado del autorreforzamiento se deriva más directamente del concepto de reforzamiento social. Conciérneme a la idea de que la gente suele reaccionar a sus propias acciones con aprobación o desaprobación de manera muy similar a como se reacciona al comportamiento de alguien más. Al responder a las acciones propias con autoalabanza uno se refuerza; al hacerlo con autorreproche se castiga a sí mismo. Este tipo de autorreforzamiento y autocastigo cumple una función importante en las teorías del aprendizaje cognoscitivo social de la conducta y el cambio conductual (Bandura, 1977a, 1986; Kanfer, 1977; Kanfer y Hagerman, 1981; Mischel, 1973, 1979).

Activación emocional vicaria

La elaboración de los modelos de condicionamiento proviene del hecho de que la gente puede experimentar muchos eventos de manera vicaria, es decir, experimentarlos indirectamente a través de alguien más. Los procesos vicarios representan otro sentido de que el aprendizaje humano es social. Es decir, los procesos vicarios requieren de dos personas, una que experimenta algo directamente y otra que lo experimenta de modo indirecto.

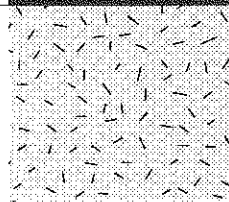
Un tipo de experiencia vicaria es la **activación emocional vicaria** o *empatía*, que ocurre cuando, luego de observar que alguien siente una intensa emoción, el individuo empieza a sentir la misma emoción (aunque por lo general de modo menos intenso). La empatía no es lo mismo que la simpatía, un sentimiento de preocupación y desdén cuando alguien sufre (véase Gruen y Mendelsohn, 1986; Wispé, 1986). En la simpatía el individuo experimenta el mismo sentimiento, bueno o malo, que experimenta el otro (Stotland, 1969a). Todos pueden vivir esta experiencia, pero existen diferencias individuales (Eisenberg *et al.*, 1994; Levenson y Ruef, 1992).

Es sencillo señalar ejemplos de empatía (véase también el apartado 13.1): cuando a un amigo le sucede algo maravilloso, que lo pone en éxtasis, usted también se siente feliz; estar cerca de alguien asustado hace que la mayoría de la gente se sienta nerviosa; la risa suele ser contagiosa, incluso cuando uno no sabe de qué se ríe el otro, y también hay evidencias de que estar cerca de alguien que se siente avergonzado hace que uno se sienta apenado también (Miller, 1987).

Experimentar la activación emocional vicaria no *constituye* aprendizaje, pero sí crea una oportunidad para aprender. Recuerde que en el capítulo 12 vimos la categoría denominada condicionamiento emocional. En este caso, el sentir una emoción en presencia de otro estímulo hace que éste adquiera la capacidad de provocar una emoción similar. Para que esto ocurra, no importa cómo se produzca la emoción, sólo es necesario que esté *presente*. La emoción puede ser ocasionada por un estímulo experimentado directamente, pero también puede surgir de manera vicaria. Así, la activación emocional vicaria crea la posibilidad de condicionamiento clásico, un evento conocido como **condicionamiento clásico vicario**.

APARTADO 13.1

Empatía y altruismo



ESTA PARTE DEL CAPÍTULO dirige su atención a la idea de que los procesos vicarios influyen en el aprendizaje. Pero al hablar de empatía quisiéramos señalar otro aspecto de la conducta hu-

mana para el cual ésta resulta relevante: el altruismo o la disposición a brindar ayuda a los demás. Un aspecto general de la ayuda surge cuando el individuo ve que alguien sufre, su respuesta empática hace que haga algo para ayudarlo. Sin embargo, existen diferentes teorías acerca de *por qué* sucede esto.

Una teoría desarrollada por Robert Cialdini y sus colegas (por ejemplo, Cialdini, Schaller *et al.*, 1987) sostiene que en esas situaciones la empatía ocasiona que el individuo experimente tristeza, y que una forma de escapar de ella es hacer algo para reducir el sufrimiento del otro. Así, la empatía conduce a ayudar como forma de reducir los sentimientos desagradables que uno experimenta y el beneficio para el otro es un efecto colateral. Por otro lado, la teoría sostenida por Daniel Batson y sus colegas (Batson, 1990, 1991; Batson, Dyck *et al.*, 1988) sostienen que la empatía, simple y llanamente, genera el deseo de aliviar el sufrimiento del otro.

¿Qué explicación es la correcta? La respuesta puede ser que ambas lo son. Ahora se cuenta con evidencias que indican que la exposición al malestar de alguien más provoca no una, sino una gama de emociones (Batson, Fultz y Schoenrade, 1987; Fultz, Schaller y Cialdini, 1988). Los sentimientos incluyen malestar empático, tristeza y simpatía (que es usualmente lo que queremos decir al usar la

palabra empatía en estos textos). Esas diferentes cualidades de los sentimientos pueden dar lugar a motivaciones distintas.

Generalmente, la investigación sobre esas cuestiones utiliza un procedimiento en el que los sujetos son expuestos al sufrimiento de alguien más mientras participan en un experimento psicológico. Algunos estudios manipulan la empatía al pedir a un grupo de sujetos (pero no a otro) que se concentre en lo que la otra persona siente y experimenta. En ocasiones se utiliza el autorreporte para medir las diferencias individuales en la empatía. Se han utilizado diversos procedimientos para probar la idea de que la empatía hace que la gente se sienta incómoda y trate de escapar de ese malestar. Algunas veces, los sujetos disponen de una forma sencilla de escapar de la situación (saben que si no ayudan al otro no volverán a verlo de nuevo), pero otras veces el escape es difícil (saben que si no ayudan continuarán viéndolo sufrir). La predicción es que cuando el individuo tiene poca empatía, reducirá la ayuda si dispone de una forma sencilla de escapar del sufrimiento, como efectivamente sucede. Pero cuando tiene una elevada empatía, disponer de una forma sencilla de escape no tiene un efecto adverso sobre su disposición a ayudar.

A pesar de algunas evidencias contradictorias (Batson, Bolen, Cross y Neuringer-Benefiel, 1986; Smith, Keating y Stotland, 1989), los datos parecen indicar que la preocupación empática por alguien más activa el deseo de aliviar el sufrimiento del otro, lo que es distinto del deseo de reducir el propio malestar (Batson, 1990). Pero, sin importar cómo suceda, es claro que la empatía cumple una función importante para que la gente se ayude.



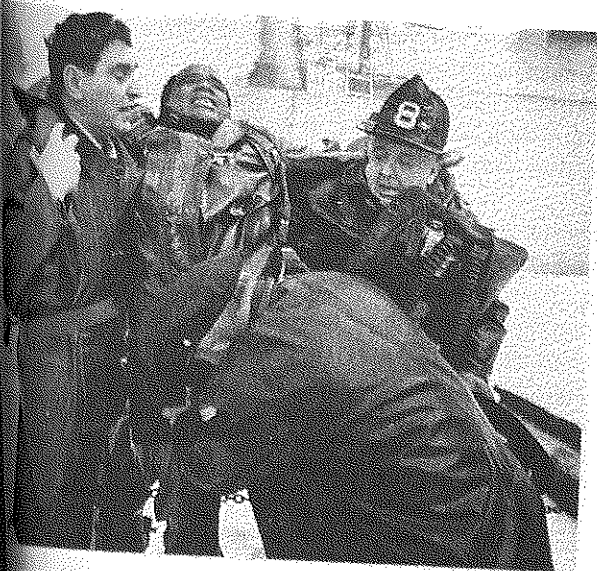
La empatía nos provoca probables

Con después descarga pareamiento emoción Rosenthal aunque cambio p

Reforz

Otro pro reforzamiento hace algo Marston acción si aplican a como si

Este una gran manera i que mira la gente otros, in Al aprovo pues tien ocasiones Al parece malment



La empatía nos hace experimentar las emociones de los demás. El duelo de los demás provoca tristeza, y su felicidad nos causa alegría. Mientras usted ve esta imagen, probablemente comience a sentir las mismas emociones que experimenta la gente de la foto.

Considere, por ejemplo, una investigación en la que los sujetos observaban que después de que sonaba un tono (un estímulo neutral), una persona parecía recibir una descarga eléctrica y mostraba una reacción de dolor. Luego de una serie de dichos experimentos entre el tono y la descarga, los observadores empezaron a reaccionar emocionalmente cuando se presentaba el tono (Berger, 1962; véase también Bandura y Mowrer, 1966; Craig y Weinstein, 1965; Vaughan y Lanzetta, 1980). Esto sucedió porque los observadores nunca experimentaron directamente el dolor, por lo que este parece representar un caso de condicionamiento clásico vicario.

Reforzamiento vicario

Este proceso vicario que puede ser aún más importante que la empatía es el llamado **reforzamiento vicario**, que es un proceso muy sencillo: si observa que alguien que recibe reforzamiento, es más probable que usted haga lo mismo (Kanfer y Mowrer, 1963; Liebert y Fernández, 1970), pero es menos probable que repita su conducta si ve que se le castiga por hacerlo. Aunque el reforzamiento o el castigo no se aplican al observador, sino a la otra persona, sus tendencias de acción se ven afectadas si esa persona hubiera recibido él mismo (figura 13.2).

Este proceso es muy importante para el aprendizaje humano, ya que permite que una gran cantidad del ensayo y error del condicionamiento instrumental tenga lugar de manera indirecta. Es decir, uno no tiene que "comportarse" todo el tiempo, sólo tiene que observar lo que hacen los demás y ver lo que sucede. El aprendizaje vicario permite aprender acerca de una amplia gama de situaciones en las que se encuentran incluyendo algunas que probablemente preferiría no experimentar directamente. Al aprovechar este principio, puede ahorrar también sudor y lágrimas a su autoestima, al aprovechar la posibilidad de aprender tanto de los errores como de los éxitos ajenos. En otras palabras, el reforzamiento vicario produce incluso un mejor aprendizaje que el directo. Como resultado, la situación vicaria le permite dedicar al "aprendizaje" la atención que normalmente tiene que dedicar a "comportarse" (Berger, 1961; Hillix y Marx, 1960).

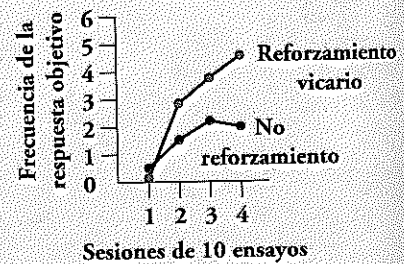


FIGURA 13.2 El efecto del reforzamiento vicario. Se pidió a los sujetos que dijeran por un micrófono cualquier palabra al azar cada vez que se les presentara una señal. Periódicamente escuchaban a alguien que creían su co-sujeto decir palabras. En una condición, el experimentador reforzaba a la otra voz diciendo "bien" cada vez que decía un nombre de persona. La medida de interés es la frecuencia con la que el sujeto real pronunciaba nombres. Como puede observarse, el reforzamiento brindado al otro ocasionó un incremento estable en la tendencia del sujeto a hacer lo mismo, a pesar de que nunca se le reforzó directamente (adaptado de Kanfer y Marston, 1963).

¿Cómo pueden influir en la gente el reforzamiento y el castigo vicarios? Presumiblemente, ver que alguien es reforzado después de realizar cierta conducta permite al observador concluir que puede obtener el mismo reforzador actuando de la misma manera (Bandura, 1971), y si ve que es castigado después de hacer algo, concluye que lo mismo le sucederá si se comporta de igual modo (Bandura, 1973; Walters y Parke, 1964). A menudo los efectos incluyen inferencias más elaboradas; por ejemplo, el observador puede limitar su conclusión a las situaciones parecidas a la que observó; puede aprender, por decirlo de otra forma, a *discriminar* de manera vicaria. Por ejemplo, puede aprender al observar a otros que hablar en clase produce un regaño, pero sólo en ciertas clases.

Note que el efecto del reforzamiento vicario parece incluir el desarrollo de una expectativa implícita (o explícita), es decir, un modelo mental de las relaciones entre las acciones y los reforzadores. Éste es un caso que pertenece a un tema más general en la aproximación del aprendizaje cognoscitivo social al estudio de la personalidad: la participación de las expectativas en el aprendizaje, el cual será examinado con mayor detalle posteriormente.

Generalización semántica

Dijimos al principio que las nuevas teorías tienen un carácter más social y más cognoscitivo que las anteriores. Hasta ahora hemos considerado algunas de las razones por las que se les considera más sociales, pasemos ahora a revisar algunas de las características que las hacen más cognoscitivas.

Otra elaboración sobre los principios básicos del condicionamiento proviene de mirar más de cerca el fenómeno de la generalización, responder de manera similar a los estímulos que son parecidos (pero no los mismos) a aquellos para los que tuvo lugar el condicionamiento. La mayor parte de los animales puede generalizar en respuesta a las variaciones de luces o tonos, pero la gente puede hacer generalizaciones más interesantes. Los seres humanos pueden mostrar **generalización semántica**, es decir, generalizan a lo largo de la dimensión de *significado*. Es algo que la gente hace a menudo y que por lo general se da por sentado.

La generalización semántica, como cualquier otra generalización, puede ocurrir tanto en el condicionamiento clásico como en el instrumental (Diven, 1936; Maltzman

1968). Como ejemplo de la forma en que este principio se aplica al condicionamiento clásico, imagine el caso de alguien que acaba de pasar por un divorcio muy desagradable y que ahora presenta una reacción emocional negativa (ira y ansiedad) ante la simple mención de la palabra *divorcio*. Esta persona podría generalizar su reacción emocional a palabras semánticamente relacionadas como *corte familiar*, *conciliación*, *pensión alimentaria* y *ruptura*.

La generalización semántica se explica al asumir que el condicionamiento no se produce ante un estímulo ambiental *per se*, sino que más bien ocurre hacia los elementos cognoscitivos que representan aspectos del estímulo. La generalización ocurre cuando existen asociaciones mentales entre los elementos cognoscitivos y otros estímulos. La generalización semántica, por su parte, sucede cuando hay asociaciones mentales que se extienden a otras palabras con significados similares. Las teorías descritas en este capítulo suponen la existencia de este tipo de estructura mental elaborada. Éste es uno de los varios sentidos en que puede decirse que son teorías "cognoscitivas" del aprendizaje.

Aprendizaje basado en reglas

La idea de que las personas utilizan el aprendizaje instrumental para aprender *reglas* más que para aprender sólo conductas sugiere otra elaboración sobre el condicionamiento. Los principios del condicionamiento proponen que las tendencias conductuales se adquieren de manera creciente, es decir, suponen que cada reforzador fortalece ligeramente la tendencia, por lo que se esperaría que entre más larga sea la historia de reforzamiento más fuerte será también la tendencia a comportarse de cierta manera.

Pero hay casos que sencillamente no se ajustan a este modelo. Quizá el más sencillo ejemplo de cómo se utilizan las reglas en la conducta humana provenga de los estudios sobre la adquisición del lenguaje. El lenguaje utiliza un conjunto elaborado de reglas; por ejemplo, hay reglas que especifican cómo deben ordenarse las partes de una oración y reglas concernientes a la formación de los tiempos verbales y las formas de los sustantivos.

Al inicio de la vida, los niños no prestan demasiada atención a esas reglas, sino que parecen más preocupados por aprender el significado de las palabras. Conforme van creciendo y lo que dicen se va haciendo más complicado, empiezan a utilizar nuevas formas de las palabras (por ejemplo, nuevos tiempos verbales), que al principio parecen adquirir palabra por palabra. Sin embargo, en algún punto los niños parecen darse cuenta de que existen regularidades en el lenguaje y empiezan a incorporarlas al hablar. El niño puede no ser capaz de decir de qué regla se trata, pero la utiliza siempre que habla. ¿Cómo saber que el niño ha aprendido una regla? Porque en esta etapa *irregulariza*, es decir, usa la regla incluso en los casos en los que no se aplica.

Por ejemplo, los niños son capaces de aplicar correctamente las reglas de conjugación a los verbos regulares (por ejemplo *lavar* se convierte en *lavo* y *pagar* se convierte en *pago*), pero en el caso de los verbos irregulares hay excepciones a las reglas de conjugación, mismas que no se observan en el lenguaje del niño, quien sigue utilizando la regla que se aplica a los verbos regulares (por ejemplo, en lugar de decir "*quepo*" el niño dice "*cabo*"). Cuando están aprendiendo las formas verbales irregulares, los niños las utilizan de manera perfecta, al parecer porque memorizan las palabras (lo que parece corresponder a un proceso creciente de condicionamiento), y siguen empleándolas correctamente hasta que deben aplicar las reglas: en ese momento, aplican la regla a cada verbo, incluso a los irregulares. En consecuencia, empiezan a cometer errores. Un niño que apenas unas semanas antes decía "juego en el patio" ahora comienza a decir "jugo en el patio", lo que constituye una fuerte evidencia de que está adquiriendo una regla.

Una vez que empieza a tener lugar el aprendizaje basado en reglas, se convierte en un rasgo distintivo del aprendizaje humano. Después de la niñez temprana, los seres humanos comienzan a responder a los resultados que experimentan por medio de re-

glas implícitas de aprendizaje y por principios conceptuales. Cuando un estudiante aprende cómo estudiar para un examen de psicología, está asimilando principios que le ayudarán a prepararse para cualquier tipo de examen; cuando alguien aprende a conducir, no aprende una secuencia de movimientos, sino un conjunto de reglas para hacer que el automóvil se mueva hacia adelante, para hacer que se detenga, para tomar distancia de otros vehículos, etc. Siempre que se aprende una regla, puede aplicarse de manera amplia a situaciones nuevas (por ejemplo, prepararse para un examen de un nuevo curso o conducir por un territorio desconocido).

¿Cuál es entonces el papel del condicionamiento creciente sobre la conducta? Puede ser que esta forma de aprendizaje influya en la aparición de las reglas o principios. Es decir, los procesos de reforzamiento pueden empujar al individuo poco a poco en la dirección correcta hasta que empieza a identificar la regla.

Expectativas concernientes a los resultados

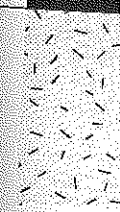
Las teorías del aprendizaje que hemos analizado en este capítulo incluyen una faceta que puede verse de dos maneras: como una elaboración sobre las teorías del condicionamiento o bien como el punto de separación de las nuevas teorías del dominio del condicionamiento. Esta faceta da lugar a otra noción que considera a estas teorías del aprendizaje como cognoscitivas. En concreto, las teorías suponen que la gente mantiene expectativas acerca de si la conducta conducirá a los resultados deseados (Rotter, 1954), lo que supone que las expectativas son un factor determinante de lo que hará.

A menudo, esas expectativas son analizadas en conexión con una corriente motivacional denominada teoría de las expectativas de incentivos. Los **incentivos** son los valores que las metas tienen para el individuo. Como dichos valores no necesariamente dependen de la privación, este concepto puede distinguirse del concepto de pulsión. En este contexto, las **expectativas** son los juicios implícitos acerca de qué tan probable es que una conducta determinada dé por resultado la obtención de las metas. Desde este punto de vista, para predecir la conducta del individuo es necesario tener en consideración tanto los incentivos como las expectativas (véase Feather, 1982).

La idea de que la gente mantiene expectativas y que éstas influyen en sus actos no era nueva cuando se incluyó en la teoría del aprendizaje social (por ejemplo, Brunswick, 1951; Lewin, 1951b; Postman, 1951; Tolman, 1932). Pero el énfasis en las expectativas (de una u otra forma) se ha convertido en la piedra angular de esta aproximación al estudio de la personalidad (Rotter, 1954; véase también los tratamientos más recientes de Bandura, 1977a, 1986; Kanfer, 1977; Mischel, 1973).

Es importante ser explícito acerca de la forma en que esta corriente difiere de las suposiciones de la aproximación del condicionamiento (véase también apartado 13.2). Los teóricos del condicionamiento presumen que el reforzamiento tiene una influencia directa sobre la probabilidad posterior de la conducta y *no* suponen que las representaciones mentales (expectativas) cumplan una función causal. En contraste, en las teorías del aprendizaje cognoscitivo social se considera que los individuos reflexionan sobre la evidencia de que disponen (los resultados obtenidos antes, la situación que ahora enfrentan) y que juzgan la oportunidad de obtener los resultados que desean. Esos juicios de las expectativas pueden, entonces, tener una influencia causal sobre las elecciones conductuales (por ejemplo, Kirsch, 1985).

¿Qué expectativas son las que importan? No hay acuerdo entre los teóricos respecto a cuál sería la mejor respuesta a esta interrogante, aunque se han propuesto teorías importantes concernientes al papel desempeñado por dos tipos específicos de expectativas. En las dos secciones siguientes se describen esas ideas en el orden en que fueron propuestas.



sido demo
 den ser ins
 presentado
 modificaci
 tos del cono
 Este aparta
 ti6n (véase

El papel de

El primer te
 en el condic
 supuesto q
 condicionam
 (Skinner, 19
 efectos realm
 varios estudio
 ningún cond
 repetido de lo
 los estímulos e
 y Eriksen, 19
 Por otro lado,
 acontecimient
 tas condicionac
 Spacapan y Co
 la gente cambia
 sólo cuando es
 (Dulany, 1968
 La media
 en la extinción
 una respuesta d
 so ya no será ad
 EC (Bandura,

Expectativ

La primera ide
 ciones de paci
 conclusión de
 idénticas, apre
 reforzamiento
 instrumental, p

HASTA AHORA HEMOS manejado los principios del aprendizaje cognoscitivo social como si se tratara de elaboraciones de las primeras teorías de condicionamiento. Nuestro propósito ha

demostrar la forma en que los diversos cambios pueden ser insertados en el cuadro del proceso del aprendizaje presentado en el capítulo 12. Sin embargo, algunas de las modificaciones suscitan serias dudas acerca de los conceptos del condicionamiento que al principio parecen ornatos. Este apartado explora brevemente dos aspectos de esta cuestión (véase también Brewer, 1974).

El papel de la conciencia

El primer tema tiene que ver con el papel de la conciencia en el condicionamiento. Durante mucho tiempo se había supuesto que el condicionamiento, en particular el condicionamiento clásico, ocurre de manera automática (Skinner, 1953). Pero hay razones para sospechar que los hechos realmente involucran a la cognición. Por ejemplo, algunos estudios parecen indicar que la gente muestra poco o ningún condicionamiento clásico luego del pareamiento de los estímulos, a menos que se den cuenta de que los estímulos están correlacionados (por ejemplo, Chatterjee y Eriksen, 1962; Dawson y Furedy, 1976; Grings, 1973). Por otro lado, hay veces en que la simple expectativa de un castigo aversivo (como EI) puede producir respuestas condicionadas a otros estímulos (Bridger y Mandel, 1964; McSpan y Cohen, 1983). También hay evidencias de que la gente cambia su conducta en respuesta a los reforzadores cuando está consciente de que está siendo reforzada (Lally, 1968; Spielberger y DeNike, 1966).

La mediación cognoscitiva también puede participar en la extinción. Después del condicionamiento clásico de una respuesta de temor, la afirmación de que el EI doloroso no será administrado en ocasiones elimina el temor al castigo (Bandura, 1969; Grings, 1973). Se suponía que el

condicionamiento clásico era automático e independiente del pensamiento, que vinculaba directamente los estímulos con las respuestas, pero estos efectos sugieren que las expectativas pueden cumplir una función aún más importante que los estímulos externos (Bandura, 1986).

El concepto del reforzamiento

El segundo problema atañe al concepto del reforzamiento y, por implicación, a la misma naturaleza del condicionamiento instrumental. De acuerdo con los teóricos del condicionamiento, los reforzadores fortalecen por definición la tendencia a realizar la conducta que los precedió. Pero Bandura (1976, 1977a), un prominente teórico del aprendizaje social, rechaza explícitamente esta idea del concepto de reforzamiento, a la vez que continúa usando el término *reforzamiento* (véase también Bolles, 1972; Brewer, 1974; Rotter, 1954).

Si los reforzadores no fortalecen las tendencias a actuar, ¿qué es lo que hacen? La respuesta de Bandura es que hacen dos cosas: al proporcionar la información acerca de los resultados llevan a formular hipótesis (expectativas) acerca de las acciones que resultan de utilidad en esos escenarios. También proporcionan el potencial para los futuros estados motivacionales por la anticipación mental que en el futuro se haga del reforzador. Mucha gente estaría de acuerdo con Bandura en que se trata de funciones importantes, pero ¿en realidad constituyen esas funciones "reforzamiento" en cualquier sentido significativo? De no ser así, ¿pertenecen en realidad al proceso del condicionamiento instrumental?

Los temas abordados aquí —la naturaleza del reforzamiento y el papel de la conciencia en el condicionamiento— dan lugar a una pregunta más general: si el reforzamiento no fortalece las tendencias de respuesta, y si el condicionamiento no es en realidad condicionamiento, entonces, ¿qué tan fuerte es la conexión conceptual entre las teorías cognoscitivas sociales del aprendizaje y las teorías del condicionamiento de las que provienen?

Expectativas del locus de control

La primera idea fue desarrollada por Julian Rotter (1954, 1966) a partir de sus observaciones de pacientes bajo terapia. Las observaciones de Rotter lo llevaron a la sencilla conclusión de que diferentes personas, ante condiciones de aprendizaje prácticamente idénticas, aprenden cosas distintas. De manera más particular, algunos reaccionan al reforzamiento como se esperaría desde la perspectiva del principio del condicionamiento instrumental, pero otros actúan como si no hubieran aprendido absolutamente nada.

Por ejemplo, imagine a dos hombres, Bert y Ernie. Ambos son tímidos y les resulta muy difícil iniciar una conversación con las mujeres. Cada uno va a un centro de orientación para obtener ayuda y el terapeuta les hace sugerencias acerca de posibles temas de conversación, formas de mantener la charla y cosas por el estilo. Después de cierta práctica, el terapeuta pide a cada joven que salga y sostenga una conversación con una joven atractiva que trabaja en la siguiente oficina.

En ambos casos, la respuesta de la mujer es agradable y positiva. Después de eso, Bert regresa con el terapeuta y le comenta "hice las cosas que me sugirió y parece que le simpaticé, voy a recordar sus sugerencias porque realmente parecen ser útiles". Por su parte, Ernie le plantea: "hice lo que me sugirió y ella se comportó de manera amistosa, pero no estoy seguro de saber por qué. Tal vez fue por algo que no tenía nada que ver conmigo". La respuesta de Bert parece ser un caso de aprendizaje instrumental (si algo funciona lo suficientemente bien para ser reforzado, tiende a realizarse de nuevo), pero ¿cómo entender la respuesta de Ernie?

Rotter quedó convencido de que las personas difieren en el grado en que piensan que existe un vínculo causal entre su conducta y los reforzadores que le siguen; suponía, al igual que la mayoría de los teóricos del aprendizaje social, que es necesario que el individuo vea la conexión para que ocurra el condicionamiento instrumental. En el caso de quienes (como Bert) pueden ver el vínculo entre su conducta y el reforzamiento, su conducta es afectada por él mismo; pero en aquellos (como Ernie) que no pueden ver ese vínculo, la reacción al reforzamiento es más fortuita; para esas personas no parece funcionar el condicionamiento instrumental.

La expresión utilizada al analizar esta idea es **locus de control** (Rotter, Seeman y Liverant, 1962; Rotter, 1966, 1990). *Locus* significa lugar. La gente llamada *interna* (locus interno de control) considera que la obtención de los reforzadores es controlada desde el interior, por sus propias acciones; los llamados *externos* (locus externo de control), suponen que la obtención de los reforzadores depende de algo que está fuera de ellos, algo que está más allá de sus propias acciones. Aunque el locus de control es una dimensión continua, suele describirse en términos de sus puntos extremos. Como los términos *interno* y *externo* se utilizan con mucha frecuencia para referirse a esas dos orientaciones, es común referirse al concepto con las letras *I-E*.

Esta dimensión ha sido estudiada tanto en la investigación experimental como en la de las diferencias individuales. En los experimentos, se crean variaciones temporales en el locus de control al decir a algunos que los resultados de la tarea dependen de su habilidad (interna) y decir a otros que obedecen al azar (externa). En uno de esos estudios, Phares (1957) descubrió que los sujetos que recibían las instrucciones, según las cuales los resultados dependían de su habilidad, emplearon sus resultados como una guía de la probabilidad de los resultados futuros. Es decir, lo que se esperaba desde la perspectiva del condicionamiento instrumental, y que no ocurrió, sin embargo, entre aquellos a los que se dijo que los resultados dependían de la suerte (véase también Holden y Rotter, 1962; Rotter, Liverant y Crowne, 1961; Walls y Cox, 1971).

También se han acumulado numerosas evidencias (literalmente cientos de estudios) concernientes a las diferencias individuales en el locus de control (para revisiones, véase Lefcourt, 1976; Phares, 1976). Quienes reportan un locus de control interno ajustan sus expectativas a la alta después de experimentar un éxito y a la baja luego de un fracaso. Los externos, en contraste, a menudo cambian sus expectativas en la dirección opuesta al resultado previo (lo que también ocurre en las situaciones azarosas, véase Battle y Rotter, 1963; Feather, 1968; Lefcourt y Ludwig, 1965). Esas diferencias en la forma en que la gente aprende tienen implicaciones importantes para otras conductas más elaboradas, incluyendo áreas como los logros académicos (revisados por Findley y Cooper, 1983).

La mayor parte de la investigación realizada en esta área ha utilizado la prueba de Rotter (1966) del locus de control, pero dicha escala ha recibido diversas críticas. En

primer lugar, el control social como los grupos, al menos en el último, parece haber muchas cosas. Scheibe, 1990.

Esas críticas. Por ejemplo, un dominio de Baeyer, Walls, 1978, 1980. Por ejemplo, la otra persona.

Aunque ha sido cuestionado el aprendizaje instrumental de Rotter (1966) en el sentido de Heckhausen, una buena parte.

Considerando dos de una serie de aspectos. Por ejemplo, variable. Dicho tiene una relación generalmente alta (1978, Mclelland, Goldstein, la bibliografía I-E lo).

A pesar de la partida del —buenos resultados— forma en que.

Expectativas

Una segunda experiencia de problemas que las cosas se hacen, tan realizar esa que Bandura terapia funciona su confianza problemática.

El concepto de fuentes temáticas de competencia era fu-

primer lugar, sólo mide expectativas generalizadas; además, mezcla las percepciones de control sobre los resultados personales con las percepciones de control de entidades como los gobiernos (véase, Gurin, Gurin, Lao y Beattie, 1969; Mirels, 1970). Por último, parece existir mayor diversidad entre los externos que entre los internos porque hay muchas formas diferentes de tener una orientación externa de control (Hersch y Scheibe, 1967).

Esas críticas llevaron a la elaboración de nuevos instrumentos (Lefcourt, 1981). Por ejemplo, diversos grupos han creado pruebas que se concentran selectivamente en un dominio de conducta a la vez (Lefcourt, Martin, Fick y Saleh, 1985; Lefcourt, Von Baeyer, Ware y Cox, 1979; Paulhus, 1983; Paulhus y Christie, 1981; Wallston y Wallston, 1978, 1981). También se han hecho esfuerzos por separar las influencias causales; por ejemplo, las escalas de Levenson (1973, 1981) distinguen entre los factores de azar y otras personas con poder como causas externas de los resultados.

Aunque el concepto de locus de control ha tenido una gran influencia, también ha sido cuestionado a nivel teórico. Recuerde la lógica que la fundamenta (que el aprendizaje instrumental requiere que se perciba un vínculo entre la acción y el resultado). Rotter (1966) suponía que la percepción de este vínculo depende de que se tenga un sentido de locus interno de control. Sin embargo, otros (por ejemplo, Weiner, Heckhausen, Meyer y Cook, 1972) han cuestionado ese punto de vista y observan que una parte de las evidencias pertinentes confunde ambas cualidades.

Considere los experimentos en los que se decía a los participantes que los resultados de una tarea dependían de la suerte o de la habilidad. Esas dos descripciones difieren en el locus de las causas percibidas de los resultados, pero también difieren en otros aspectos. Por ejemplo, la habilidad es un factor causal *estable*, mientras que el azar es *variable*. Después de conocer los resultados, ¿qué dimensión, el locus o la estabilidad, tiene una mayor influencia en los cambios en las expectativas? La investigación generalmente apoya la idea de que la estabilidad importa más (por ejemplo, Diener y Dweck, 1978; McMahan, 1973; Meyer, 1980; Weiner *et al.*, 1972; Weiner, Nierenberg y Goldstein, 1976). Lo que suscita interrogantes más generales acerca del significado de la bibliografía sobre locus de control. Por ejemplo, ¿confunde la dimensión de personalidad I-E locus con estabilidad? Se trata de una pregunta que aún no recibe respuesta. A pesar de esas dudas, continúa firme un aspecto de la idea que fue el punto de partida del trabajo de Rotter. En concreto, el hecho de que los efectos de los resultados buenos o malos—no son automáticos. Lo que uno aprende depende en parte de la causa en que se considera la causa de los resultados.

Expectativas de eficacia

La segunda variante del amplio tema de las expectativas también se deriva en parte de la experiencia clínica. Albert Bandura (1977b) ha argumentado que quienes tienen problemas generalmente saben con exactitud qué acciones es necesario emprender para que las cosas marchen como desean. Sin embargo, no basta con saber lo que debe hacerse, también es necesario que el individuo tenga confianza en su habilidad para llevar esa conducta. Esta habilidad percibida para realizar una acción deseada es lo que Bandura llama **expectativa de eficacia** o autoeficacia. Para Bandura, cuando la autoeficacia funciona es porque ha logrado restablecer el sentido de eficacia del individuo o la confianza en que tiene la capacidad para realizar acciones que antes le resultaban problemáticas.

El concepto de expectativa de eficacia surge conceptualmente de una variedad de investigaciones tempranas, incluyendo el análisis de White (1959) sobre la motivación de competencia (descrito en el capítulo 10). White argumentaba que la motivación de competencia era fundamental para la conducta humana. Bandura afirma más específicamen-

te que se requiere un sentido de eficacia personal para que la gente se esfuerce con constancia (véase también el apartado 13.3).

A pesar de los parecidos superficiales, la expectativa de eficacia no es lo mismo que el locus interno de control. Las personas con locus interno de control consideran que los resultados buenos y malos se derivan o se relacionan con sus propias acciones, pero no necesariamente sienten que tienen la competencia para actuar de manera efectiva. En teoría, es probable que digan que han obtenido malos resultados porque son malos en las cosas que tratan de hacer. Por ejemplo, Joe tiene un locus interno de control, que se refleja en su creencia de que obtener buenas calificaciones depende de que uno se prepare adecuadamente para los exámenes; pero, además, cree que no sabe cómo prepararse para un examen. Lo anterior supone que la gente con un locus interno de control puede tener bajas expectativas sobre su eficacia personal.

¿Qué sucede con quienes tienen un locus de control externo? Esta pregunta es un poco tramposa. En cierto sentido, para ellos el concepto de autoestima parece menos relevante. Si los resultados dependen de los caprichos del destino o de las personas



APARTADO 13.3

Teóricos y teorías: Bandura acentúa la acción personal, pero también aprecia el papel del azar

EL TRABAJO PIONERO de Albert Bandura en las áreas del aprendizaje por observación y los efectos del reforzamiento social constituye una de sus muchas contribuciones a la perspectiva del aprendizaje. En los últimos tiempos, ha argumentado enérgicamente a favor de la importancia de los sentimientos de eficacia personal. Pero este teórico que ha puesto tanto énfasis en la acción personal también ha sido franco al señalar el papel que a su juicio cumplen los encuentros azarosos en la determinación del curso de la vida de la gente, incluyendo la suya propia.

Bandura nació en 1925 en una pequeña ciudad del norte de Alberta, Canadá, de padres de origen polaco que se dedicaban al cultivo del trigo. La escuela de su ciudad sólo tenía dos maestros y un puñado de estudiantes, pero era lo suficientemente buena para enviarlo a la Universidad de la Columbia Británica. Ahí, al compartir por las mañanas el viaje a clases con otros estudiantes, tuvo un encuentro fortuito que habría de cambiar su vida. Sus amigos, principalmente estudiantes de medicina y de ingeniería, tenían clases muy temprano, y como Bandura no tenía nada mejor que hacer a esa hora, decidió matar el tiempo tomando un curso de psicología que le gustó tanto que decidió hacer de la psicología su carrera (Evans, 1989).

Un encuentro igualmente azaroso ayudó a Bandura a encontrar un interés especial en la psicología *clínica*. Durante un verano trabajó llenando baches en la carretera de

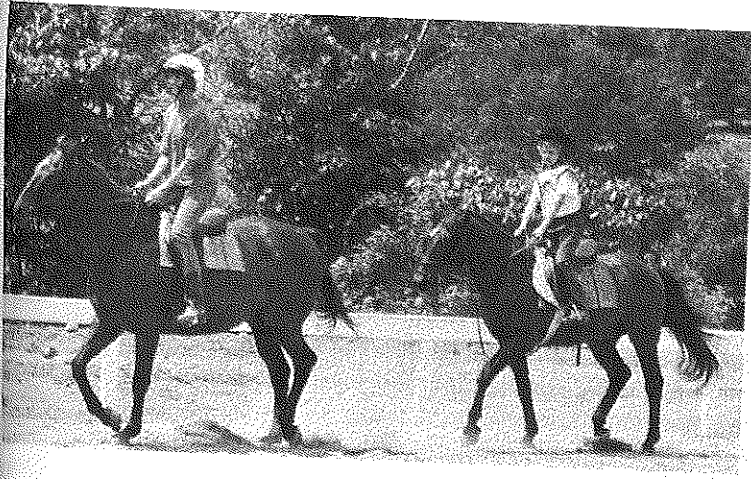
Alaska en el Yukon, y ahí se encontró en compañía de personas singulares con diversos caracteres, gente que había viajado al remoto norte por razones distintas. Esta exposición azarosa a una gama de individuos extraños hizo que Bandura desarrollara un aprecio por la "psicopatología menor de la vida cotidiana", misma que continuó encendiendo su interés en los años subsiguientes.

Su tercer encuentro fortuito también resultó notable en parte porque el propio Bandura reconoció la importancia del mismo en el curso de su vida (Bandura, 1982b). Cuando era estudiante graduado fue un día con un amigo a jugar un partido de golf y casualmente se encontraron jugando detrás de dos atractivas jóvenes. Las dos parejas se convirtieron en cuarteto por el resto del juego, y una de las jóvenes se convirtió luego en la esposa de Bandura. Como éste escribió (1982b), sin ese encuentro fortuito "habría sido extremadamente improbable" que se hubieran conocido.

Seguramente no se trata de una historia única, muchas relaciones duraderas empiezan con un encuentro improbable e imprevisto. En realidad, la intención de Bandura era señalar la frecuencia con la que la vida a menudo es influida de manera contundente y crítica por acontecimientos aleatorios. Pero resulta algo irónico que los encuentros fortuitos hayan cumplido un papel tan importante en la determinación de las metas de este teórico que llegó a tener una firme creencia en la autodeterminación humana.

poderosas
carencia de
Por otro la
nos (por e
eficacia pe
alta efica
La inv
bios condu
se extendió
Por ejemplo
de alta auto
percepcione
cias sobre la
tarea de sim
percepcione
durante el p
eficacia perm
evidencias se
social hace q
adquisición
ción inmune

APREND
Como ya se
considerarse u
mental. Sin en
ros del condic
zaje. Esta part
dos personas,
El aprendi
observa, y adq
Para que un he
la conducta de
que no hubiera



Los niños adquieren muchas conductas complejas por medio del aprendizaje por observación.

poderosas que los rodean, la eficacia no es un problema. Uno podría argumentar que la carencia de un sentido de control personal supone un bajo sentido de eficacia personal. Por otro lado, en ocasiones Bandura trata a las creencias en la eficacia de agentes externos (por ejemplo, los medicamentos) como equivalentes a las creencias en la propia eficacia personal, lo que sugiere que incluso los externos pueden tener expectativas de alta eficacia si se consideran personas de suerte o bien relacionadas.

La investigación sobre el concepto de Bandura comenzó por centrarse en los cambios conductuales y cognoscitivos asociados con la experiencia de la terapia. El trabajo se extendió para examinar una amplia gama de temas (revisado por Bandura, 1986). Por ejemplo, Brown e Inouye (1978) encontraron que la gente que tiene percepciones de alta autoeficacia es más persistente al resolver problemas que los individuos con percepciones de baja autoeficacia. Wood y Bandura (1989) encontraron que las creencias sobre la eficacia influyen en el desempeño de los estudiantes de negocios en una tarea de simulación administrativa. Manning y Wright (1983) descubrieron que las percepciones de eficacia predicen la capacidad de las mujeres para controlar el dolor durante el parto (véase también Litt, 1988) y Cozzarelli (1993) que las percepciones de eficacia permiten predecir el ajuste de las mujeres a la experiencia de aborto. Algunas evidencias señalan que las percepciones de eficacia son una ruta por la que el apoyo social hace que la gente tenga una sensación de bienestar (Major *et al.*, 1990), y que la adquisición de un sentido de eficacia puede tener una influencia positiva sobre la función inmune (Wiedenfeld *et al.*, 1990).

APRENDIZAJE POR OBSERVACIÓN

Como ya se mencionó, muchos aspectos de la teoría del aprendizaje social pueden considerarse una elaboración de los conceptos del condicionamiento clásico e instrumental. Sin embargo, existe al menos una parte de la teoría que deja atrás a los conceptos del condicionamiento, y propone una base completamente nueva para el aprendizaje. Esta parte es llamada **aprendizaje por observación**, proceso en el que participan otras personas, lo que da otra base para el nombre de *teoría del aprendizaje social*.

El aprendizaje por observación tiene lugar cuando alguien realiza una acción, otro la observa, y adquiere la capacidad de repetir el acto (Bandura, 1986; Flanders, 1968). Para que un hecho represente sin ambigüedad un caso de aprendizaje por observación, la conducta debería ser una que el observador no conociera ya, o, como mínimo, una que no hubiera vinculado al contexto en el que ahora se presenta (Aronfreed, 1969).

El aprendizaje por observación permite que la gente almacene rápidamente en la memoria grandes cantidades de información, lo que le confiere una gran importancia. El aprendizaje por observación tiene lugar ya desde el primer año de vida (Meltzoff, 1985), y es notable su simplicidad, ya que sólo parece requerir que el observador note y entienda lo que sucede.

Esta última afirmación requiere varias cualidades que a su vez permiten tener una mejor idea de lo que significa el aprendizaje por observación (tabla 13.1). Primero, el aprendizaje por observación requiere que el observador preste *atención* al modelo (la persona observada). Si no se atiende el aspecto adecuado de la conducta del modelo, la conducta no será codificada lo suficientemente bien para recordarse.

Este principio tiene una serie de implicaciones. Por ejemplo, significa que el aprendizaje por observación será mejor con algunos modelos que con otros. Los modelos que acaparan la atención por alguna razón, como su poder o su atractivo, son los que tienen más probabilidad de ser efectivos. El principio de atención también significa que es más probable codificar algunos *actos* que otros. Las acciones que son especialmente sobresalientes o prominentes tienen un mayor impacto que los actos que no lo son (McArthur, 1981; Taylor y Fiske, 1978). Otras variables de importancia en esta etapa son las capacidades y el intento del observador. Por ejemplo, si el observador es distraído por la música al observar a un modelo, puede perder por completo lo que está haciendo.

Otro conjunto importante de procesos en el aprendizaje por observación tiene que ver con la *retención* de lo observado (Zimmerman y Rosenthal, 1974). De una u otra forma, es necesario representar en la memoria lo que se observa (lo que hace a este tipo de aprendizaje cognoscitivo a la vez que social).

En el aprendizaje humano predominan dos estrategias de codificación. Una es la llamada *codificación imaginaria*; la otra es denominada *codificación verbal*. La codifica-

TABLA 13.1
Cuatro categorías de variables (y ejemplos de cada una) que influyen en el aprendizaje por observación y la ejecución (adaptado de Bandura, 1977a, 1986).

Atención para la codificación	Características del modelo: ¿es el modelo atractivo, poderoso o experto? Características de la conducta: ¿es la conducta distintiva, clara y simple? Características del observador: ¿está el observador motivado y capacitado para atender?
Retención	Uso de imaginiería como estrategia de codificación Uso del lenguaje como estrategia de codificación Uso del repaso mental para mantenerlo en la memoria
Producción	La capacidad del observador para producir las respuestas necesarias La experiencia del observador con la conducta global La experiencia del observador con los componentes de la conducta
Ejecución	Consecuencias para el modelo: ¿el modelo es reforzado, castigado o su acción no tiene consecuencias? Consecuencias para el observador: ¿el observador es reforzado, castigado o su acción no tiene consecuencias?



ción imag
codificaci
viendo. C
repetir la
1971). El
dizaje por

Una v
plir otro r
que ser tra
El éxito de
sencillo re
conocen lo
atletas exp
ya domina

La imp
codificaci
(o tiene bu
que tiene
resultaría n
de complej
lla") y el co
facilidad de
ta como un
sólo puede

Adquisic

El aprendiza
cadas. Dado
conozca de
distinción in
de la conduc
que mucho c

Para sab
miento, es ne



La posibilidad de disponer rápidamente de etiquetas resumidas para las secuencias de acción simplifica la tarea de almacenar las cosas en la memoria. Reproducido con autorización: Tribune Media Services.

La codificación imaginaria significa crear imágenes, cuadros mentales de lo que se está viendo. La codificación verbal significa crear para uno mismo una descripción de lo que se está viendo. Cualquier estrategia puede producir un recuerdo que se utilice después, al repetir la conducta (Bandura y Jeffery, 1973; Bandura, Jeffery y Bachicha, 1974; Gerst, 1971). El repaso mental también ayuda a la memorización y, en consecuencia, al aprendizaje por observación.

Una vez que una acción ha sido almacenada en la memoria, todavía hay que cumplir otro requisito para que el acto tenga lugar. Específicamente, lo que fue visto tiene que ser traducido de forma que el individuo pueda *producirlo* en sus propias acciones. El éxito dependerá en parte de si ya se conocen algunos componentes del acto. Es más sencillo reproducir una conducta si ya se tienen las habilidades que la componen o si se conocen los movimientos que incluye. Ésta es la razón por la que suele decirse que a los atletas experimentados les resulta sencillo iniciar un nuevo deporte, pues generalmente dominan movimientos similares a los que éste requiere.

La importancia de disponer ya de los componentes también se aplica al proceso de codificación (véase Johnson y Kieras, 1983). Por ejemplo, si ya conoce los nombres (o tiene buenas imágenes) de los componentes de la actividad modelada, es menos lo que tiene que poner en la memoria. Si tuviera que recordar cada pequeño detalle, resultaría más complicado y difícil mantener un buen recuerdo. Piense en la diferencia de complejidad entre la etiqueta "sofría una cebolla" (o la etiqueta "acreme la mantequilla") y el conjunto de actos físicos a que se refieren las etiquetas. Piense ahora en la mayor dificultad de recordar la etiqueta que la secuencia de acciones. La utilización de la etiqueta como una forma de atajo mental facilita la tarea de la memoria, pero esta estrategia sólo puede emplearse si se sabe a qué se refieren las etiquetas (véase la viñeta de arriba).

Adquisición frente a desempeño

El aprendizaje por observación permite un aprendizaje más rápido de las cosas complicadas. Dado el procesamiento revisado, también parece ser un caso de "entre más se conozca de antemano, más sencillo es aprender". Sin embargo, hay que hacer una distinción importante entre la *adquisición* de un potencial conductual y el *desempeño* de la conducta. La gente no siempre repite las acciones que ve que otros realizan, por lo que mucho de lo que se aprende nunca se lleva a la práctica.

Para saber si el aprendizaje por observación se manifestará o no en el comportamiento, es necesario saber algo más. Necesitamos conocer los incentivos del individuo

(Bandura, 1977a, 1986), es decir, el reforzamiento o castigo que espera recibir por la conducta. Un buen ejemplo de la distinción entre adquisición y desempeño proviene de un estudio hecho con niños por Bandura (1965). Los niños vieron una cinta de cinco minutos en la que un modelo adulto realizaba una serie de actos claramente agresivos contra un muñeco inflado. El modelo acompañaba cada acto con afirmaciones, asociados cada uno con una conducta agresiva. Por ejemplo, al golpear al muñeco en la cabeza decía "Toma un puñetazo y quédate en el suelo".

En este punto, se crearon tres condiciones experimentales utilizando tres variaciones en la película. En una condición, entraba otro adulto y le decía al modelo que era "un campeón" y que su excelente actuación merecía un tratamiento especial; luego le daba un refresco y un dulce, con lo que dejaba claro que esas recompensas y la aprobación social eran consecuencia de sus actos agresivos.

En la segunda condición (el grupo de control sin consecuencias), esta última escena fue eliminada. En la tercera condición, la escena fue reemplazada por otra en la que el segundo adulto llegaba y castigaba al modelo por sus acciones agresivas. En esta condición se llamó al modelo "grandulón pendenciero" y fue nalgueado por el otro, quien dejó claro que el castigo había sido causado por los actos agresivos del modelo.

Después de ver alguna de esas películas, el sujeto era llevado a un cuarto de observación donde había una gran variedad de juguetes, entre ellos, un muñeco idéntico al presentado en la película. Con algún pretexto se dejaba al niño solo por 10 minutos, y durante ese tiempo los observadores registraban cuántos de los actos agresivos previamente modelados repetía el niño. El número de actos repetidos constituía la medida del *desempeño espontáneo*.

Al cabo de los 10 minutos, el experimentador regresaba a la habitación, y ofrecía al niño un incentivo (jugo de frutas o engomados) por mostrarle cuántos de los actos agresivos que había visto antes podía recordar. El número de conductas distintas que podía demostrar correctamente constituyó la medida de *adquisición*.

Los resultados de este estudio son muy interesantes. En la parte superior de la figura 13.3 se presenta el número de acciones que los niños reproducían correctamente

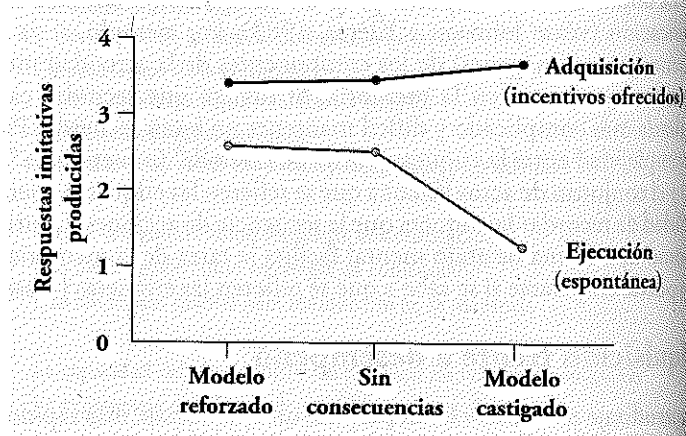


FIGURA 13.3 Adquisición y ejecución. Los sujetos observaron a un modelo realizar una serie de actos agresivos que lo llevaban a recibir una recompensa, ninguna consecuencia o un castigo. Más tarde, los sujetos tuvieron la oportunidad de imitar al modelo espontáneamente (ejecución). Por último, se les pidió que demostraran lo que podían recordar de la conducta del modelo (adquisición). El estudio demuestra que el reforzamiento del modelo no cumple ninguna función en la adquisición pero sí influye en la ejecución espontánea (adaptado de Bandura y Walters, 1963).

en las tres
medida de
adquisición
recibiera e

Pero u
obtenidos
ban dispue
fue mayor
de que tant
(por ejemp

En con
la probabil
adquirido p
de reforzan
contraste, e
ducta, lo qu
son proceso

Aunque
ción, puede
atención al ac
principio a
influida por
sa atención a
hace un moc
fluir en una

El apren
no. Su poder
grandes canti
del individuo
strumental o
parece determ
parecen ser las
pueden adquisi
Bandura (197
zaje por obser
aprenda de lo

MANIFESTACIONES COGNOSCITIVAS

Los procesos d
analizar la conc
las siguientes se
plen funciones
cada área; no ob
es precisamente

Modelamiento

Los roles sexua
considera más d

en las tres condiciones experimentales cuando se les ofrecía un incentivo por hacerlo (la medida de adquisición). Es evidente que no existe diferencia entre los grupos en su adquisición: en esta medida, no tuvo impacto alguno el reforzamiento o el castigo que recibiera el modelo.

Pero un vistazo al desempeño espontáneo revela una imagen distinta. Los resultados obtenidos por el modelo afectaron las conductas que los observadores (los niños) se mostraban dispuestos a presentar. Como en otros estudios, se descubrió que el efecto del castigo fue mayor que el de la recompensa (Thelen y Rennie, 1972), aunque hay otras evidencias de que tanto la recompensa como el castigo pueden ser efectivos en este tipo de situación (por ejemplo, Kanfer y Marston, 1963; Liebert y Fernández, 1970; Rosenkrans, 1967).

En conclusión, el conocimiento de las contingencias de reforzamiento influye en la probabilidad de que el individuo presente espontáneamente las conductas que ha adquirido por medio de la observación. Este efecto es el mismo en cualquier otro caso de reforzamiento vicario y, por ende, refleja al aprendizaje instrumental vicario. En contraste, el reforzamiento del modelo no afectó la adquisición del potencial de conducta, lo que sugiere que el aprendizaje por observación y el aprendizaje instrumental son procesos distintos.

Aunque el reforzamiento no influye directamente en el aprendizaje por observación, puede tener un efecto indirecto. Recuerde que la codificación requiere que se atienda al acto modelado y no olvide que prestar atención es una conducta, similar en principio a cualquier otro comportamiento. Su frecuencia o probabilidad puede ser influida por las contingencias de reforzamiento. Si usted cree que prestar una cuidadosa atención a algo será reforzado (por ejemplo, si se le ofrece dinero por recordar lo que hace un modelo), entonces atenderá minuciosamente. Así, el reforzamiento puede influir en una función de la que depende la adquisición.

El aprendizaje por observación es un proceso importante en el aprendizaje humano. Su poder y su valor para el desarrollo de la personalidad radican en que permite que grandes cantidades de información se agreguen rápidamente al repertorio conductual del individuo. Es mucho más rápido que el moldeamiento por condicionamiento instrumental o condicionamiento instrumental vicario. Por otro lado, este proceso no parece determinar qué conducta ocurrirá en cierta situación (las variables responsables parecen ser las motivacionales y de reforzamiento). Más bien, es una forma por la cual pueden adquirirse diversos potenciales de conducta para su uso futuro. Parafraseando a Bandura (1977a), una vez que se ha adquirido la capacidad de participar en el aprendizaje por observación (en la infancia), es prácticamente imposible impedir que la gente aprenda de lo que ve.

MANIFESTACIONES DEL APRENDIZAJE COGNOSCITIVO Y SOCIAL

Los procesos descritos hasta ahora proporcionan un conjunto de herramientas para analizar la conducta. Para indicar la amplitud con la que pueden utilizarse esas ideas, las siguientes secciones describen dos áreas de estudio en las que dichos procesos cumplen funciones centrales (véase el apartado 13.4). Los procesos tienden a mezclarse en esta área; no obstante, es posible distinguir de manera conceptual los componentes, y precisamente eso lo que trataremos de hacer mientras los exponemos.

Moldeamiento y adquisición de roles sexuales

Los **roles sexuales** son las características conductuales que la gente de cada cultura considera más deseables o más apropiadas en un sexo que en el otro (Deaux y Lewis,

1984; Eagly, 1987). Como sucede con todos los roles, existen expectativas o sistemas implícitos de reglas acerca de cómo comportarse. Diversas fuentes indican que la sociedad occidental tiene un conjunto muy estereotipado de roles sexuales y que su conocimiento se adquiere en una etapa muy temprana de la vida. Por ejemplo, los niños de cinco años saben que es más probable que los hombres reparen los autos y que las mujeres laven los platos (Fauls y Smith, 1956).

La adquisición de dicho conocimiento parece implicar varios de los procesos revisados en este capítulo. Puede incluir el aprendizaje de reglas explícitamente enunciadas ("las niñas no juegan fútbol" o "los niños no usan vestido"), pero también participa el aprendizaje por observación (Sears, Rau y Alpert, 1965). Los niños que ven al padre afeitándose y haciendo trabajos mecánicos codifican algunos aspectos de esas actividades; mientras que las niñas codifican los aspectos del trabajo doméstico que ven realizar a sus madres.

Pero, espere un minuto, ¿no observan los niños a ambos padres? ¿No deberían entonces los niños de ambos sexos aprender las mismas cosas mediante el aprendizaje

APARTADO 13.4

El modelamiento y la demora de la gratificación

LA TEORÍA DEL aprendizaje cognoscitivo social hace hincapié en que las acciones de la gente están determinadas por las cogniciones acerca de los resultados potenciales de su conducta (Kirsch, 1985). Este énfasis concuerda con el concepto de autocontrol, la idea de que la gente puede regular y restringir sus propias acciones.

El autocontrol es una idea que consideramos a profundidad en el capítulo 10. Como se hizo notar ahí, la gente a menudo enfrenta la elección de obtener un resultado deseado de manera inmediata o de recibir más tarde un resultado aún mejor. La última elección, la demora de la gratificación, no es tan sencilla de hacer. Imagine que luego de ahorrar durante cuatro meses, tiene suficiente dinero para pasar dos semanas en un lugar de recreo en la playa. Sabe que si ahorra durante otros 10 meses podrá tener el viaje a Europa con el que siempre ha soñado. Uno de los sucesos está cercano en el tiempo, el otro es mejor pero obtenerlo requiere de mayor autocontrol. Después de todo, 10 meses más sin vacaciones es un largo tiempo.

Como ya mencionamos, muchas variables influyen en la capacidad de la gente para postergar la recompensa. En este punto nos interesa la función que cumple el modelamiento (véase Mischel, 1974). Por ejemplo, considere un estudio realizado por Bandura y Mischel (1965) con estudiantes de cuarto y quinto grado quienes (de acuerdo con un pretest) preferían la recompensa inmediata o la demorada. Niños de cada preferencia fueron asignados a una de tres condiciones. En una, el niño veía a un modelo

adulto realizar una serie de elecciones entre objetos deseables que tenían que ser postergados y objetos menos deseables que podían obtenerse inmediatamente. El modelo elegía consistentemente lo opuesto a la preferencia del niño. Los niños en la segunda condición leyeron acerca de las elecciones del modelo, mientras que en el tercer grupo (un grupo de control) no hubo modelamiento.

Justo después de la experiencia, todos los niños se enfrentaron a una serie de elecciones que implicaban demora de la gratificación, la experiencia se repitió un mes después con una serie distinta de elecciones. Al ser expuestos al modelo que elegía las recompensas inmediatas, los niños que inicialmente preferían la demora mostraban un aumento en la tendencia a elegir también la recompensa inmediata. De la misma manera, la exposición a un modelo que elegía las recompensas demoradas incrementó la tendencia a postergar de los niños con una preferencia inicial por lo inmediato. Esas tendencias se mantuvieron un mes después. Efectos similares fueron encontrados en prisioneros de guerra a 20 años de edad que tenían tendencias muy débiles a demorar la gratificación antes de ser expuestos a un modelo que mostraban una fuerte preferencia por la demora (Stumphauzer, 1972).

¿Cómo ejercen los modelos esta influencia sobre el autocontrol? Presumiblemente, por medio del reforzamiento vicario. Por ejemplo, en el estudio de Bandura y Mischel (1965), el modelo verbalizaba sus razones para preferir una elección a la otra (véase también Bandura, Grusec y Menlove, 1967; Mischel y Liebert, 1966; Paris, 1969). Así, la gente obtiene información al ver cómo reaccionan los demás a las experiencias y utiliza esa información para guiar sus propias acciones.

por
cant
de q
dio d
prese
opue
¿
de M
mism
de ot
(Stev
la gen
ocasio
U
de ref
o no p
más se
cómo
nes de
un adu
en térm
A
los niño
ten esas
tempra
desemp
conting
Raskin
pero To
atender
Aun
adquisic
modelo
los psicó
simbólico
que repr
tener un
observad
los obser
televisión
crear que
La pr
cepciones
de los pro
nada má
En realida
tanto arbi
no sería b
Se ha
ejemplo, a
simpatía)
y Sedney,

por observación? Sí y no. Ciertamente, tanto niños como niñas codifican una gran cantidad de información acerca de las actividades de ambos géneros, pero hay evidencias de que incluso en la codificación se hace una discriminación. En particular, un estudio de Maccoby y Wilson (1957) sugiere que los niños codifican más de las actividades presentadas por los modelos del mismo sexo que de las presentadas por modelos del sexo opuesto (aunque otra investigación no encontró esa diferencia, Bussey y Bandura, 1984).

¿Por qué debería existir una diferencia en la codificación? Los sujetos en el estudio de Maccoby y Wilson reportaron más agrado e identificación con los personajes del mismo sexo que con los personajes del sexo opuesto, lo que coincide con los resultados de otra investigación que muestra que los niños prefieren a adultos del mismo sexo (Evenson, Hale, Hill y Moely, 1967; véase también Mischel, 1970). Presumiblemente, la gente atiende más a los modelos que le agradan que a los que no le gustan, lo que ocasiona una mayor codificación.

Una mayor contribución a la conducta ajustada a los roles de género es la red sutil de reforzamiento social, directo y vicario. Los niños son reforzados de maneras sutiles por atender y actuar como los adultos y niños de su propio sexo. Tommy recibe sonrisas y afecto por mirar a papá cambiar el aceite de su automóvil que por ver cómo se maquilla mamá, mientras que con Susy ocurre lo contrario. Dados esos patrones de reforzamiento, Tommy y Susy dedican más tiempo a observar las actividades de un adulto que las del otro, y es probable que vean esas actividades de manera diferente en términos de la relevancia que tengan para ellos.

A pesar de tener preferencias por los modelos de su propio sexo, es indudable que los niños aprenden mucho de la conducta del sexo opuesto. El hecho de que no *presenten* esas conductas refleja la distinción entre adquisición y desempeño. A una edad muy temprana, los niños notan qué acciones son apropiadas para su género y tienden a desempeñar (espontáneamente) las apropiadas (Bussey y Bandura, 1984) gracias a las contingencias de reforzamiento y castigo que han aprendido a anticipar (Fagot, 1977; Miskin e Israel, 1981). Susy puede ser alabada y mimada cuando se pone maquillaje, pero Tommy no obtendría la misma respuesta por la misma conducta (ni Mikey desearía el mensaje, si lo estuviera observando).

Aunque los modelos reales (otros niños y adultos) son importantes para la adquisición de los roles sexuales y otras conductas, también resultan importantes los **modelos simbólicos**. En realidad, sólo recientemente han llegado a darse cuenta los psicólogos de lo importante que puede ser la influencia de esos modelos. Los modelos simbólicos son figuras de televisión, películas, revistas, libros y medios afines. Las acciones que representan y los patrones de reforzamiento que rodean a esas acciones pueden tener un gran impacto sobre la adquisición y sobre las tendencias de acción de los observadores. Si la televisión presenta a las mujeres como personas débiles y sin poder, los observadores aprenderán que la debilidad es parte de la conducta femenina; si la televisión presenta a hombres que ocultan sus emociones, los observadores llegarán a creer que ese atributo forma parte de la masculinidad.

La preocupación por el poder de los medios en el moldeamiento de nuestras concepciones de los roles sexuales es una faceta de un interés más amplio por la naturaleza de los propios roles sexuales. En la teoría del aprendizaje social está implícito que no hay nada mágico en los contenidos conductuales de esos o cualquier otra definición de roles. En realidad, desde este punto de vista se considera que la definición de los roles es un proceso arbitrario. Dado que hay algo de valor en cada rol sexual, muchos se preguntan si sería bueno alentar a la gente a desarrollar las cualidades positivas de ambos roles. Se ha llamado **androginia** a la posesión tanto de las cualidades "masculinas" (por ejemplo, asertividad, competitividad) como de las "femeninas" (digamos, gentileza y empatía) (véase por ejemplo, S. L. Bem, 1974, 1975; Kaplan y Bean, 1976; Kaplan y Bandura, 1980). Se ha sugerido que la diversidad de características hace a la gente más

adaptable y flexible. Es decir, las personas andróginas deberían ser más felices y mejor ajustadas (véase Spence, Helmreich y Stapp, 1975), aunque la investigación no siempre ha apoyado esta aseveración (véase por ejemplo, Locksley y Colten, 1979). El concepto de androginia ha sido recibido con gran interés (para una revisión, véase Taylor y Hall, 1982), y es probable que la pregunta de si confiere adaptabilidad reciba mayor atención, dadas las implicaciones que tiene para los roles sexuales de las nuevas generaciones.

El modelamiento de la agresión y el problema de la violencia en los medios de comunicación

Un tema sobre el que existe menos desacuerdo entre los investigadores es la función que cumplen los modelos simbólicos en la agresión. Se trata de un tema particularmente delicado, dada la elevada tasa de violencia que se presenta en la televisión y en las películas (una estimación hecha en 1982 por el Instituto Estadounidense de la Salud Mental sostenía que al llegar a la edad escolar promedio los niños ya han mirado 18 000 asesinatos en televisión; en 1992, la estimación era de 33 000 para la edad de 16 años). Todos los procesos por los que los modelos influyen en los observadores han sido tratados aquí, en uno u otro grado. Se han propuesto al menos tres procesos, los cuales cuentan con apoyo sustancial (pero véase Freedman, 1986 para una nota de cautela al respecto).

Primero, quienes observan técnicas agresivas innovadoras (en vivo o en un filme) pueden adquirir (y lo hacen) las técnicas como potenciales de conducta por medio del aprendizaje por observación. El aprendizaje por observación, pues, *tiene lugar* siempre que *puede* ocurrir. Esto ha sido bien documentado por Heller y Polsky (1975; véase también Geen, 1978). Este principio se vislumbra en los esfuerzos realizados por los productores cinematográficos por realizar cada año películas que sean "nuevas y diferentes"; entre las fuentes de novedad inevitablemente se encuentran nuevos métodos para causar dolor.

Segundo, la observación de la violencia que es permitida, condonada o incluso recompensada por los demás promueve la creencia de que la agresión es una forma apropiada de resolver los conflictos o desacuerdos. El reforzamiento vicario incrementa así la probabilidad de que los observadores utilicen esas tácticas en sus propias acciones (por consecuencia, al menos, ésta es también la razón por la cual a algunos les preocupa que haya tanto sexo en la televisión y en las películas).

Cuando se ha sugerido que la violencia es reforzada en los medios de comunicación, una respuesta común es que "los chicos malos" en la televisión y las historias filmicas son castigados por sus fechorías. Pero es importante hacer notar dos cosas. Primero, el castigo por lo general se presenta al final de la historia, después de que la agresión ya ha recibido una gran cantidad de reforzamiento a corto plazo. Segundo, las acciones de los "chicos buenos" generalmente son tan agresivas como las de los chicos malos, y esas acciones son muy reforzadas. Así, independientemente de si el muchacho malo es castigado, el retrato da un claro mensaje de que la agresión es una buena forma de resolver los problemas.

¿Ver una agresión "aceptable" hace más probable que la gente la utilice en su propia vida cuando algo le molesta? La abrumadora cantidad de la evidencia indica que sea que el modelo sea real (por ejemplo, Baron y Kempner, 1970) o simbólico (por ejemplo, Bandura, 1965; Liebert y Baron, 1972), la exposición a modelos agresivos incrementa la agresión de los observadores.

El punto final es más difuso que los dos primeros, y se refiere al hecho de que la exposición repetida a la violencia *desensibiliza* a los observadores de las implicaciones del sufrimiento humano. La conmoción y la molestia que la mayoría de la gente asociaría con los actos de extrema violencia se extinguen gracias a las presentaciones repetidas.

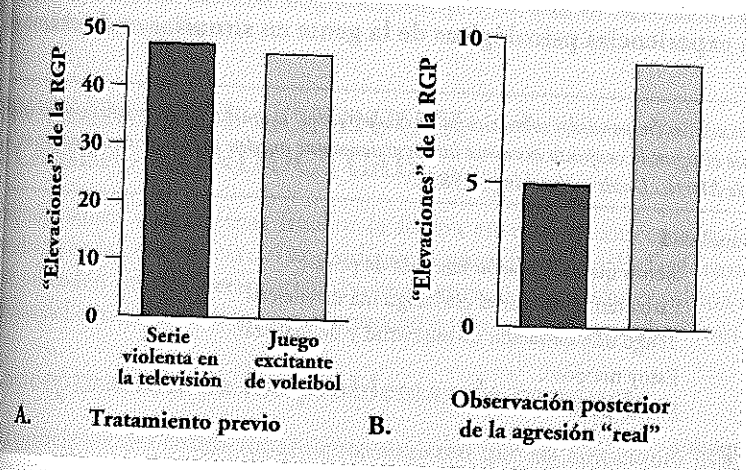


FIGURA 13.4 Habitación a la agresión al ser expuestos a ella. (A) Los sujetos miraron una grabación, ya fuera de un campeonato de voleibol o un programa violento de televisión, que producían igual activación (medidos por las "elevaciones" de la respuesta galvánica de la piel). (B) Al presenciar una confrontación aparentemente real que terminaba en violencia física, los sujetos que habían visto la serie violenta mostraron una reacción menor a este episodio que el otro grupo. Presumiblemente, el hecho de ver la violencia en la televisión los hizo menos sensibles a la violencia posterior de la "vida real" (adaptado de Thomas *et al.*, 1977, experimento 1).

de los estímulos violentos. En 1991, el columnista Sandy Grady citó las palabras del jefe de policía de la ciudad de Washington: "Cuando hablo con los jóvenes que han participado en actos de violencia, me parece evidente que no sienten remordimiento (...) ni piensan que lo que hicieron sea moralmente malo".

Las evidencias de que la desensibilización puede ocurrir provienen de varias fuentes (por ejemplo, Cline, Croft y Courier, 1973; Geen, 1981; Thomas, Horton, Lippincott y Drabman, 1977). En la figura 13.4 se presentan los resultados de uno de esos estudios (Thomas *et al.*, 1977, experimento 1) en el que los sujetos fueron unidos a una máquina que medía sus reacciones emocionales como "elevaciones" de activación de las respuestas galvánicas de la piel. Primero miraron una cinta que presentaba un excitante juego del campeonato de voleibol o un programa violento. Como puede observarse en la figura 13.4, A, ambas cintas eran, de modo global, igualmente excitantes. Posteriormente, los sujetos vieron un episodio que parecía ser una confrontación real y que terminaba en violencia física y daño a la propiedad. Como indica la figura 13.4, B, la reacción de quienes vieron el programa violento en la televisión fue menor que la del otro grupo. Presumiblemente, ver la violencia en la televisión los hizo menos sensibles a la violencia de la "vida real".

Este proceso tiene consecuencias potenciales a largo plazo que son profundamente preocupantes. Conforme se van extinguendo las respuestas emocionales de la gente a la violencia, ser víctimas (o victimarios) llega a verse como una parte normal de la vida. Resulta difícil estudiar en toda su amplitud los efectos de semejante proceso, pero son lo bastante penetrantes como para que constituyan una amenaza real para la sociedad.

EVALUACIÓN

Pasemos ahora al proceso de la evaluación de la personalidad en la aproximación del aprendizaje cognoscitivo social. Esta sección aborda en términos generales la opinión

TABLA 13.2

Evaluación de las experiencias psicológicas de la gente en situaciones de exámenes difíciles.

El primer conjunto de reactivos (respondidos sobre escalas de cinco puntos) examina las reacciones emocionales al examen, mientras que el segundo conjunto examina las cogniciones que pueden interferir con la ejecución del examen (reactivos de Morris, Davis y Hutchings, 1981).

Emocionalidad

- Siento que mi corazón late más de prisa.
- Estoy tan tenso que el estómago me da vueltas.
- Tengo una sensación de inquietud y de malestar.
- Estoy nervioso.
- Siento pánico.

Preocupación

- Me siento pesaroso.
- Temo que debí haber estudiado más para este examen.
- Estoy seguro de que los demás van a desilusionarse de mí.
- Siento que no voy a salir tan bien en este examen como podría hacerlo.
- No tengo mucha confianza acerca de mi desempeño en este examen.

que esta corriente tiene de la evaluación y hace explícitas algunas de las conexiones lógicas que la fundan.

Al respecto destacan tres temas. El primero concierne al uso generalizado de los instrumentos de autorreporte en oposición a la observación conductual para la evaluación de la personalidad. Recuerde que la perspectiva cognoscitiva del aprendizaje acentúa la función de los pensamientos sobre la conducta. Desde este punto de vista, es apenas natural que se considere que los reportes que hace la gente de sus tendencias a actuar y a experimentar distintos tipos de cogniciones y sentimientos deberían considerarse como una fuente útil de información.

El segundo tema tiene que ver con los tipos de variables que se miden. De nuevo, ajustándose a la suposición de que los procesos cognoscitivos son factores determinantes de la conducta, la evaluación desde este punto de vista se concentra en las variables *experienciales*. Es decir, en lugar de graficar la conducta, los instrumentos de evaluación suelen preguntar al individuo cómo se siente o qué tipo de pensamientos vienen a su mente en ciertas situaciones (en la tabla 13.2 encontrará una ilustración). Al menos, en algunas de esas pruebas resultan de particular importancia las expectativas de la gente, sus expectativas de control, de afrontamiento y de eficacia personal. Obviamente, este énfasis no resulta sorprendente dada la importancia que se concede a las expectativas en esta orientación.

El tercer y último tema también está implícito en el anterior. En particular, en la corriente del aprendizaje cognoscitivo social la evaluación tiende a destacar las respuestas a categorías específicas de situaciones (lo que caracteriza a la evaluación propuesta por la perspectiva del aprendizaje) y reconoce el hecho de que la conducta puede variar considerablemente de una situación a otra. Sin embargo, a diferencia de las teorías del condicionamiento, la explicación del aprendizaje cognoscitivo social pone un mayor énfasis en las percepciones *personales* de la situación, más que en las definiciones *objetivas* de la misma (por ejemplo, Mischel, 1973). Por ejemplo, algunos pueden ver a una clase de filosofía como la oportunidad para aprender algo nuevo, mientras que para otro el mismo curso es una amenaza a su promedio de calificaciones. En la opinión de esta aproximación, lo que determina cómo ha de actuar el indi-

viduo
durante

PRO
Y CA

Pasame
conduc
que pro
teorías

Conc

Los prin
el temo
conduct
aproxim
nes y em
je por ob

Pens

riores. Pr
estímulo
respuestas
pueden se
vicario pu
tras que el
trate de alg

Puede

(véase Ban
dos (aunqu
aprobación
por una pe
puede dejar
ta, de la exp

De cual

importantes
rables puede
dudas y le in
da lugar a un
na desampar

Una últi

zaje social, es
habilidades.
dad para hace
déficit en el ap
en ciertas áreas
modelos de los
(como cocinar
lagunas en su

Note que

pectativas. La

viduo es su representación cognoscitiva, por lo que es necesario tenerla en cuenta durante la evaluación.

PROBLEMAS DE CONDUCTA Y CAMBIO CONDUCTUAL

Pasamos ahora a dos temas finales: la forma en que se conceptúan los problemas de conducta en la perspectiva del aprendizaje cognoscitivo social y las formas de tratamiento que proceden de esta perspectiva. Nuevamente, la discusión combina conceptos de las teorías del condicionamiento con conceptos que son de naturaleza más cognoscitiva.

Conceptuación de los problemas de conducta

Los principios del condicionamiento sugieren que las emociones inapropiadas, como el temor, resultan del condicionamiento clásico. De modo similar, las tendencias conductuales inapropiadas pueden resultar de los patrones de reforzamiento previo. La aproximación del aprendizaje cognoscitivo social propone además otras contribuciones y emplea tres principios clave: condicionamiento vicario, expectativas y aprendizaje por observación.

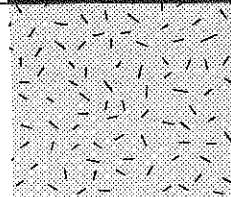
Pensar en el papel de los procesos vicarios sugiere dos cambios a los análisis anteriores. Primero, el desarrollo de una respuesta emocional (como el temor) hacia un estímulo no necesita la experiencia directa con él mismo, ya que es posible adquirir respuestas emocionales de manera vicaria. Segundo, los patrones de conducta abierta pueden ser influidos al observar los resultados obtenidos por otros. El reforzamiento vicario puede fortalecer la conducta, aunque ésta no sea adaptativa o deseable, mientras que el castigo vicario puede reducir la tendencia a realizar una conducta, aunque se trate de algo que puede ser adaptativo.

Puede considerarse que todos esos efectos son mediados en parte por las expectativas (véase Bandura, 1986). Si el individuo *espera* sentir un fuerte temor en los lugares elevados (aunque dicha expectativa sea infundada), evitará los lugares altos; si *espera* recibir aprobación social por amedrentar a alguien más, puede hacerlo; si *espera* ser rechazado por una persona atractiva o salir mal en un examen, o incluso salir mal en la "vida", puede dejar de esforzarse. Esas expectativas pueden desarrollarse de la experiencia directa, de la experiencia vicaria, de las cosas que dicen los demás o sólo de imaginarlo.

De cualquier forma que se adquieran las expectativas, éstas pueden tener efectos importantes sobre las acciones y los sentimientos de la gente. Las expectativas desfavorables pueden ocasionar que el individuo deje de esforzarse en las cosas de las que siente dudas y le impidan la posibilidad de tener éxito. La convicción de que no tendrá éxito da lugar a un patrón de baja motivación y menor esfuerzo que en ocasiones se denomina **desamparo aprendido** (véase también el apartado 13.5).

Una última fuente de problemas de conducta, según la aproximación del aprendizaje social, es algo más específica. Los problemas en ocasiones reflejan **deficiencias de habilidades**. Quien tiene un déficit de habilidad tiene un problema por su incapacidad para hacer algo que es necesario o deseable. Un principio de estas deficiencias es un déficit en el aprendizaje por observación. Es decir, cuando la gente tiene insuficiencias en ciertas áreas de comportamiento, a menudo se debe a que no ha tenido buenos modelos de los cuales aprender, y al no poder aprender cómo realizar cosas importantes (como cocinar, tomar notas en clase, bailar y muchas otras cosas), pueden presentarse algunas en su capacidad para funcionar.

Note que tener un déficit de habilidades puede influir en el desarrollo de las expectativas. La gente que sabe que carece de una habilidad particular llega a anticipar



EL CONCEPTO de desamparo aprendido tuvo su origen en el hallazgo de que la exposición a descargas dolorosas e inevitables hacía luego más difícil que los perros aprendieran una respuesta de escape o de evitación cuando ello se hacía posible (Overmier y Seligman, 1967; Seligman y Maier, 1967). Este hallazgo desencadenó un torrente de estudios con humanos, en los que el procedimiento usual trata de identificar el efecto que el fracaso prolongado tiene sobre el desempeño posterior, que suele ser un efecto adverso e incluso devastador (por ejemplo, Hiroto y Seligman, 1975; Miller y Norman, 1979; Roth, 1980), lo que tiene implicaciones particulares al analizar problemas como la depresión (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Abramson, Metalsky y Alloy, 1989).

La evolución de las teorías del desamparo constituye un interesante estudio de caso, y su interés aumenta considerablemente al revisarse en combinación con el problema examinado en el apartado 13.2 (la relación entre las teorías del condicionamiento y las teorías del aprendizaje cognoscitivo social). La primera explicación para el efecto del desamparo se basaba, aunque algo vagamente, en los principios del condicionamiento. La exposición a las descargas inevitables produce el aprendizaje de que un resultado (la remoción del dolor) no es contingente a la conducta (los intentos de evitación). El resultado de ello es la reducción del esfuerzo hasta el punto en que el animal deja de hacer cualquier intento. De hecho, el término *desamparo aprendido* fue acuñado porque el animal parecía haber aprendido que no podía evitar las descargas. En términos del condicionamiento, el tratamiento previo extinguía los intentos de escapar, de modo que el animal simplemente no emitía ninguna conducta de escape cuando en realidad podrían funcionar.

Sin embargo, en la medida en que otros realizaron investigaciones análogas, la teoría adquirió progresivamente un carácter más cognoscitivo. Las explicaciones del desamparo en los humanos suelen basarse en las expectativas de la falta de contingencia (Abramson *et al.*, 1978) o en las expectativas de ser incapaz de controlar los resultados

(Wortman y Brehm, 1975). En términos simples, la persona desarrolla (temporalmente) la idea de que no puede obtener buenos resultados porque no se relacionan con sus acciones.

Análisis más recientes del desamparo han incluido procesos cognoscitivos adicionales. Diversos estudios han hecho hincapié en las variables de atribución como una forma de examinar la forma en que se desarrollan las expectativas de obtener malos resultados (Abramson *et al.*, 1978; Miller y Norman, 1979, Roth, 1980). Los procesos vicarios y verbales simbólicos también parecen tener una participación importante. Por ejemplo, ver que alguien más experimenta una no contingencia (particularmente alguien que usted piense que tiene su mismo nivel de habilidad) puede producirle deterioros conductuales (Brown e Inouye, 1978; DeVellis, DeVellis y McCauley, 1978). Esos diversos efectos parecen indicar que la *cognición* de falta de control, más que la falta de control en sí, resulta crítica para el desamparo.

Como si eso no fuera suficientemente cognoscitivo, otra aproximación agrega otra capa de procesos de pensamiento. Esta aproximación (Frankel y Snyder, 1978; Snyder, Stephan y Rosenfield, 1978) sostiene que la gente tiene un mal desempeño después del fracaso prolongado porque el fracaso resulta una amenaza para la autoestima. En lugar de arriesgarse a quedar como tonto en una tarea posterior, deja de intentarlo. Este abandono del esfuerzo crea una atribución de salvar las apariencias, a la vez que (irónicamente) causa el mal resultado que se temía inicialmente (Frankel y Snyder, 1978).

De modo que un fenómeno identificado en animales en el laboratorio de condicionamiento fue extendido a la conducta humana. Sin embargo, al hacerlo los teóricos que estudiaban el fenómeno han ido invocando cada vez más procesos cognoscitivos como una forma de explicarlo, lo que ha generado algunas dudas: ¿se aplican al desamparo humano los mismos procesos que al desamparo observado en otras especies? Probablemente uno no desearía argumentar que los perros dejan de intentar escapar porque les preocupa su autoestima. Pero, ¿qué hay acerca de los otros procesos, expectativas y atribuciones? Por el momento no existe respuesta clara a esta interrogante.

malos resultados en actividades en las que dichas habilidades son necesarias. Por ejemplo, la gente que considera que carece de habilidades sociales puede llegar a esperar lo peor en las situaciones sociales novedosas; por el contrario, la gente que tiene las habilidades llega a considerar que posee el control sobre las situaciones (Lefcourt *et al.*, 1985).

Terapia
de ha

No resu
tante ex
cognosc
habilita

Cua
adquirir
carece d
vador (la
ser abier
el model
ne que o

En p
faltantes
generalm
plo, La G
1971) y e
Twentyma

que uno se
los derecho
difícil de u
cionan ejem
práctica par

En las s
el papel de
casos en los
qué tipo de
más importa
En otros cas
dudas de si f
tante el refor

Modelam

Al analizar el
hacerse una d
muestran afro
es aquel que p
terapia, se sup
la respuesta con
no sufre ningún

En contra
logra superar s
modelo depend
pero que es (no
enfrentamiento.

Aunque las evi
parecen más efec
y Schroeder, 19
tancia de la func

Terapia basada en el modelamiento para las deficiencias de habilidades

No resulta sorprendente descubrir que el modelamiento cumple una función importante en las técnicas terapéuticas identificadas con el punto de vista del aprendizaje cognoscitivo social. Dichas técnicas han sido empleadas en dos áreas: las deficiencias de habilidades y los problemas basados en las emociones.

Cuando la gente carece de conductas o habilidades adaptativas, a menudo puede adquirirlas al ser expuesta a modelos. El modelo es colocado en una situación en la que carece de la habilidad y realiza la acción o respuesta apropiada a la situación. El observador (la persona en terapia) es luego alentada a repetir la acción. La repetición puede ser abierta (en una acción) o cubierta (practicando la acción mentalmente). De hecho, el modelamiento también puede ser cubierto; en este caso, se pide al sujeto que imagine que otro realiza una conducta particular en un ambiente específico (Kazdin, 1975).

En principio, el modelamiento puede ser utilizado para proporcionar las habilidades faltantes en donde supongan un déficit. Sin embargo, la investigación sobre el tema generalmente se concentra en conductas como las habilidades sociales básicas (por ejemplo, La Greca y Santogrossi, 1980; La Greca, Stone y Bell, 1983; Ross, Ross y Evans, 1971) y en la asertividad (Goldfried y Davison, 1976; Kazdin, 1974, 1975; McFall y Twentyman, 1973; Rosenthal y Reese, 1976). La asertividad consiste en actuar de forma que uno se asegure de que los derechos propios no serán violados a la vez que se respetan los derechos de los demás. No resulta sencillo saber cómo responder a una situación difícil de una manera que resulte apropiadamente asertiva, pero los modelos que proporcionan ejemplos específicos de las respuestas apropiadas (combinado esto con un poco de práctica para asegurarse de que uno puede hacer lo mismo) suponen una enorme diferencia.

En las terapias que manejan las deficiencias de habilidades es común que se mezcle el papel del aprendizaje por observación con el del reforzamiento vicario. Pero hay casos en los que uno u otro parecen predominar. A veces, la gente literalmente no sabe qué tipo de respuesta dar en una categoría específica de situaciones; en este caso, resulta más importante el aprendizaje por observación porque proporciona nuevas respuestas. En otros casos no se trata tanto de que la gente no sepa qué hacer, sino de que tiene dudas de si funcionará lo que haga en estas situaciones, es decir, puede ser más importante el reforzamiento vicario.

Modelamiento y respuestas al temor

Al analizar el modelamiento y los problemas de conducta relacionados con el temor, debe hacerse una distinción entre dos tipos de modelos: los que exhiben dominio y los que muestran afrontamiento (por ejemplo, Meichenbaum, 1971). Un **modelo de dominio** es aquel que parece no tener ningún temor al manejar el objeto al que teme la persona en terapia, se supone que este tipo de modelo funciona por medio de la extinción vicaria de la respuesta condicionada de temor, en la medida en que el observador ve que el modelo no sufre ningún malestar (M. C. Jones, 1924; véase también Denney, 1974),

En contraste, un **modelo de afrontamiento** al principio parece temeroso, pero logra superar su temor y llega a manejar la situación. Se supone que el efecto de este modelo depende del hecho de que se encuentre en la *misma situación* que el observador pero que es (notablemente) capaz de superar su miedo gracias a esfuerzos activos de afrontamiento. Este efecto parece ser más cognoscitivo que el del modelo de dominio. Aunque las evidencias no son del todo congruentes, los modelos de afrontamiento parecen más efectivos que los de dominio en las terapias para superar temores (Kornhaber y Schroeder, 1975; Meichenbaum, 1971). Esta efectividad es una prueba de la importancia de la función que cumplen los procesos cognoscitivos al afrontar el temor.



Ver que alguien más enfrenta con éxito algo a lo que se teme puede ayudar a desarrollar la capacidad para enfrentarlo con éxito uno mismo.

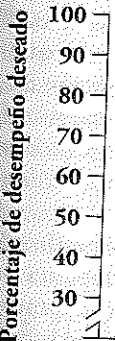
También debe distinguirse entre el modelamiento en el que el observador se limita a mirar y el **modelamiento participativo**, en el que el modelo (a menudo el terapeuta) realiza la conducta frente al individuo, quien luego la repite. El modelamiento participativo suele incluir mucha verbalización, instrucción y apoyo personalizado del modelo, y aunque requiere más tiempo del terapeuta, es una técnica más poderosa para modificar la conducta (por ejemplo, Bandura, 1982a; Bandura, Adams y Beyer, 1977).

En una terapia clásica de modelamiento para tratar un temor específico, el modelo se aproxima, se involucra y maneja de manera efectiva el estímulo temido. Mientras lo hace, describe los sentimientos que tiene y las estrategias mentales que utiliza para afrontar la situación. Luego, el observador intenta hacer lo mismo, primero con la ayuda del terapeuta, luego por sí solo. Este procedimiento ha sido efectivo para reducir el temor e incrementar los esfuerzos de afrontamiento en una gran variedad de situaciones, entre las que se incluyen el temor provocado por animales como perros y serpientes (Bandura, Grusec y Menlove, 1967; Bandura y Menlove, 1968; Bandura, Adams y Beyer, 1977), por la cirugía, las inyecciones, el trabajo dental (Melamed y Siegel, 1975; Melamed, Weinstein, Hawes y Katin-Borland, 1975; D. T. A. Vernon, 1974) y la presentación de exámenes (Cooley y Spiegler, 1980; Malec, Park y Watkins, 1976; Sarason, 1975).

Cambios terapéuticos en las expectativas de eficacia

La investigación descrita indica que los modelos que muestran la capacidad para afrontar los problemas pueden ayudar a la gente a superar sus temores; pero ¿cómo sucede? Bandura (1977b) afirma que esos efectos ilustran un principio más general del cambio conductual. Dice que cuando la terapia es efectiva (por medio de la técnica que sea) se debe a que incrementa el sentido de eficacia del individuo para manejar una clase de situaciones. Según este punto de vista, que el modelo muestre la capacidad para superar el temor ayuda al observador pues le sugiere la idea de que también él puede hacerlo. Esta mayor percepción de la eficacia personal genera luego un mayor esfuerzo y persistencia.

Esas i
proceso de
Adams, H
y Ladou
sus colab
bieron un
ron al ter
viva. Lue
nes. En l
ticaron la
ron ning
Ante
conductu
piente (d
las expect
componía
pretest co
tituyó la m
La fig
positivo se
vez tuvo n
ron iguala
Más aún,
cularment
diferente a



A
del tra

A. Condu

FIGURA
Tanto la conduc
y después de la t
inmediatamente

Esas ideas, que fueron presentadas antes, han sido probadas en varios estudios del proceso de terapia (por ejemplo, Avia y Kanfer, 1980; Bandura *et al.*, 1977; Bandura, Adams, Hardy y Howells, 1980; Bandura y Schunk, 1981; DiClemente, 1981; Gauthier y Ladouceur, 1981). Por ejemplo, considere un experimento realizado por Bandura y sus colaboradores (1977) en el que sujetos con un intenso temor a las serpientes recibieron uno de tres tratamientos. En la condición de modelamiento participativo, miraron al terapeuta realizar una serie de acciones de temeridad creciente con una serpiente viva. Luego, con la ayuda del terapeuta, los sujetos intentaron realizar las mismas acciones. En la condición de sólo modelamiento, fueron expuestos al modelo pero no practicaron las actividades por sí mismos. Los sujetos de la condición de control no recibieron ningún tipo de terapia.

Antes y después de la terapia se aplicó a los sujetos una prueba de evitación conductual que requería que intentaran realizar sin ayuda diversas acciones con la serpiente (de capacidad creciente para causar ansiedad). Los sujetos también calificaron las expectativas que tenían de su capacidad para realizar cada uno de los actos que componían la prueba de evitación. Hicieron esas calificaciones tres veces, después del pretest conductual y antes y después del postest conductual. Este autorreporte constituyó la medida de la autoeficacia percibida.

La figura 13.5, A muestra que el modelamiento participativo tuvo mayor impacto positivo sobre la aproximación conductual que el modelamiento sin práctica, que a su vez tuvo mayor impacto que la falta de tratamiento. Esas diferencias de conducta fueron igualadas por las diferencias en las afirmaciones sobre la eficacia (figura 13.5, B). Más aún, la conducta de aproximación y los juicios de eficacia se generalizaron (particularmente para el grupo de modelamiento participativo) a una serpiente de aspecto diferente a la serpiente utilizada en los procedimientos de tratamiento.

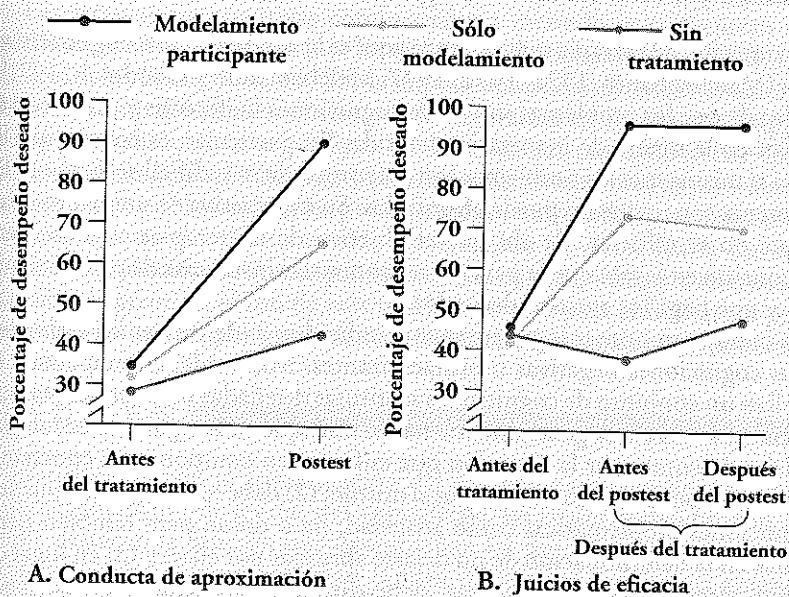


FIGURA 13.5 (A) Nivel de aproximación a un estímulo temido y (B) juicios de autoeficacia. Tanto la conducta como las percepciones de eficacia fueron evaluadas antes (lado izquierdo de cada panel) y después de la terapia (lado derecho de cada panel). Las percepciones de eficacia fueron evaluadas antes e inmediatamente después del postest conductual (adaptado de Bandura, Adams y Beyer, 1977).

En opinión de Bandura, estos resultados señalan varios puntos (véase Bandura, 1986). El más general es que el cambio en las expectativas de eficacia puede mediar en el cambio conductual. Es decir, la conducta cambia *porque* ha tenido lugar un cambio en las expectativas. Los otros dos puntos tienen que ver con los factores que determinan las percepciones de eficacia. Note que en este estudio las calificaciones de la eficacia cambiaron más después de la terapia entre la gente que había tenido la oportunidad de demostrarse que podía afrontar la situación (el grupo del modelamiento participativo). Esto concuerda con la creencia de Bandura de que los *logros en el desempeño* ejercen la mayor influencia sobre las percepciones de eficacia.

No obstante, el estudio también demuestra otra influencia sobre las percepciones de la eficacia: *la experiencia vicaria*. Es decir, el grupo de sólo modelamiento pudo superar al grupo de control y también informó de un mayor sentido de eficacia. Aunque el efecto de las consecuencias vicarias no es tan grande como el de los resultados personales, el efecto definitivamente existe. Bandura (1977b) también sostiene que la *persuasión verbal* y la *activación emocional* pueden influir en las percepciones de eficacia, aunque ninguna de esas variables fue examinada en este estudio.

La teoría de Bandura ha generado un considerable interés aunque también algunas críticas (para comentarios a favor y en contra, véase Rachman, 1978). La mayor parte de los análisis tiene que ver con la pregunta de si las percepciones de la eficacia son causa o consecuencia de la conducta, pero también hay otros temas. Por ejemplo, concentrarse en las percepciones de la eficacia no ha demostrado ser útil para todos, pues algunos prefieren que la responsabilidad por cambiar su conducta recaiga en alguien más (Chambliss y Murray, 1979; véase también Burger, 1989). Este descubrimiento lleva a preguntarse si las percepciones de eficacia personal tienen un papel central o si simplemente son expectativas de la ocurrencia de los resultados deseados (Carver y Scheier, 1983, 1986).

Autoenseñanza y modificación cognoscitiva de la conducta

La última aproximación a la terapia que veremos aquí es la **modificación cognoscitiva de la conducta** (Meichenbaum, 1971, 1972, 1977; Meichenbaum y Goodman, 1971). Se basa en la idea de que los problemas surgen de cogniciones inefectivas y perturbadoras que se cuelan en la mente de manera inadvertida. En particular, es común que la gente se repita a sí misma que los problemas son mayores o de más difícil solución de lo que verdaderamente son, o que no puede afrontarlos. Su expectativa de un mal resultado ocasiona que no se esfuerce, de ahí que el objetivo de las terapias cognoscitivas conductuales consista en lograr que la persona reconozca las instancias de pensamiento maladaptativo y que haga los ajustes adecuados.

El proceso incluye en primer lugar enseñar al individuo a identificar los estímulos que le traen las cogniciones negativas u obstaculizantes. Más tarde, el terapeuta y el cliente desarrollan un conjunto de cogniciones sustitutas diseñadas para ser adaptativas y funcionales (tabla 13.3) y que generalmente hacen hincapié en la siguiente estrategia: (1) el sujeto debe descomponer la situación que enfrenta en componentes concretos, cada uno de los cuales puede ser dominado por sí mismo; (2) debe reconocer que pueden presentarse emociones problemáticas como ansiedad, ira o dolor, pero también tiene que concentrarse en la determinación de no dejarse abrumar por ellas; y (3) en lugar de preocuparse por cómo resultarán las cosas, debe dirigir su atención a las acciones instrumentales que es necesario realizar para manejar la situación de manera efectiva.

Después de terminar el intento de afrontamiento, se utiliza otra categoría de autoafirmaciones que subrayan el hecho de que cada vez es mayor el progreso en el desarrollo de las habilidades de afrontamiento; es decir, si en esta ocasión no lo hizo tan bien como esperaba, lo hará mejor la próxima vez. Este tipo de afirmaciones ayuda a

T A I
EjemEl proy
llenar
induce

Prepar

Al enco

Después

prevenir
bles). U
trata deLas
especific
1978), el
1971). A
fácil la g
estudio se
dad provo
co y may
término i
entrenar a
para enfre

R E S U

La insatisf
segunda ge
porque des
ducta, y so
otros. Vari
principios
genera duda
Esas elar
(más que en

TABLA 13.3

Ejemplos de afirmaciones de afrontamiento utilizadas en la terapia cognoscitiva.

El propósito de la terapia es tratar de que la gente se repita instrucciones efectivas como éstas en lugar de llenar su mente con pensamientos negativos cuando se encuentra realizando una actividad estresante o que les induce temor (tomado de Meichenbaum, 1974).

Preparación para el estresor

- ¿Exactamente qué tienes que hacer?
- Puedes desarrollar un plan para manejarlo.
- No te preocupes, preocuparse no sirve de nada.
- No hagas afirmaciones negativas de ti mismo, piensa racionalmente.

Al encontrar y afrontar al estresor

- Un paso a la vez, tú puedes manejar la situación.
- Esta ansiedad es lo que el doctor dijo que sentirías. Es un recordatorio para que utilices los ejercicios de afrontamiento.
- No trates de eliminar el temor por completo, manténlo en los límites que puedas manejar.
- Cuando sientas temor, haz una pausa.
- Mantén la atención en el presente. ¿Qué es lo que tienes que hacer?

Después de afrontar el intento

- Cada vez que utilizas los procedimientos las cosas te van saliendo mejor.
- Puedes sentirte satisfecho con los progresos que has logrado.

prevenir que la gente se desanime (por ejemplo, que adquiera expectativas desfavorables). Una vez que esas afirmaciones han sido mostradas y aprendidas, el individuo trata de emplearlas siempre que enfrenta el problema que está manejando.

Las terapias cognoscitivas conductuales a menudo se concentran en problemas específicos como la ansiedad ante los exámenes (Meichenbaum, 1972), la ira (Novaco, 1978), el dolor físico (Turk, 1978) y la impulsividad infantil (Meichenbaum y Goodman, 1971). Aunque debería ser obvio, por la naturaleza de lo que está implicado, que es fácil la generalización a otros tipos de experiencias estresantes. Por ejemplo, en un estudio se descubrió que enseñar habilidades de afrontamiento para manejar la ansiedad provocada por los exámenes produjo menor ansiedad, mejor desempeño académico y mayores niveles de un sentido generalizado de autoeficacia (Smith, 1989). El término **inoculación contra el estrés** se utiliza en ocasiones para referirse al proceso de entrenar a la gente en el uso de esas técnicas no sólo para enfrentar un problema, sino para enfrentar una amplia gama de acontecimientos estresantes (Meichenbaum, 1985).

RESUMEN

La insatisfacción con la aproximación del condicionamiento llevó al desarrollo de la segunda generación de teorías del aprendizaje, las cuales se denominan cognoscitivas porque destacan la función que desempeñan los procesos de pensamiento en la conducta, y sociales porque acentúan la idea de que los individuos aprenden unos de otros. Varios aspectos de esas teorías pueden considerarse como elaboraciones de los principios del condicionamiento, aunque un examen más cercano de las elaboraciones genera dudas sobre la validez de esos principios del condicionamiento.

Esas elaboraciones comprenden un acento en la función del reforzamiento social (más que en otros tipos de reforzamiento) en el moldeamiento de la conducta. El indivi-

duo también puede aplicarse a sí mismo refuerzos sociales como la aceptación y la aprobación. Como los seres humanos tienen la capacidad de sentir empatía (emociones activadas vicariamente), podemos experimentar de manera vicaria el condicionamiento clásico; también experimentamos de manera vicaria el reforzamiento y el castigo, lo que produce cambios en las tendencias de acción sobre la base de los resultados obtenidos por otros. En esas teorías se amplían funciones como la discriminación y la generalización para incluir fenómenos como la generalización semántica. Este punto de vista también sostiene que el aprendizaje humano no siempre es de naturaleza creciente, es decir, a menudo aprendemos reglas que luego aplicamos a nuevas situaciones.

Un principio fundamental que parece estar en la base de muchos aspectos del aprendizaje humano es que las expectativas concernientes a los acontecimientos próximos y sus resultados cumplen una función importante en la determinación de nuestras acciones. Otros teóricos también han dirigido su atención a otros dos tipos de expectativas. Rotter sostiene que la gente que espera que los resultados que obtiene dependan de sus acciones (internos) aprende de los reforzadores, lo que no sucede en el caso de la gente que espera que los resultados que obtiene no guarden relación con sus acciones (externos). Bandura sostiene que las percepciones de eficacia o competencia personal determinan si el individuo persistirá al enfrentar circunstancias difíciles.

Una parte de esta aproximación al estudio de la personalidad se distingue claramente de los principios de condicionamiento: el proceso de la adquisición de potenciales de conducta por medio del aprendizaje por observación. Este proceso únicamente requiere que el observador atienda al modelo (quien muestra la conducta), retenga algún recuerdo de lo que se ha hecho (por lo general un recuerdo visual o verbal) y disponga de las habilidades componentes para poder reproducir la conducta modelada. Este proceso de adquisición no es influido directamente por las contingencias de reforzamiento, aunque el reforzamiento puede tener un efecto indirecto al influir en la atención que se presta al modelo. Por otro lado, el desempeño espontáneo de la conducta adquirida es influido en mucho por las percepciones de las contingencias de reforzamiento.

Es fácil ver la importancia de los diversos procesos de aprendizaje cognoscitivo social en distintos dominios. Las áreas de investigación revisadas aquí comprenden la adquisición de la conducta pertinente a los roles sexuales, la tendencia a comportarse de manera agresiva y las estrategias utilizadas para postergar la gratificación.

Dentro de este marco de referencia, la evaluación de la personalidad resalta el uso de los instrumentos de autorreporte, muchos de los cuales son diseñados para medir cualidades subjetivas como los sentimientos, las cogniciones y expectativas (lo que es congruente con el énfasis puesto en esas cualidades como determinantes del comportamiento). También hay un énfasis creciente en la evaluación dentro del contexto de las definiciones que el propio individuo hace de las situaciones.

Los problemas de conducta se desarrollan por medio del aprendizaje tanto vicario como directo, aunque también se presentan cuando el individuo no ha tenido la oportunidad de aprender de los modelos las conductas que requiere. Las técnicas terapéuticas que se basan en la aproximación del aprendizaje cognoscitivo social a menudo incluyen procedimientos de modelamiento, sea como un intento por remediar las deficiencias de habilidades por medio del aprendizaje por observación o como un intento por demostrar la utilidad de las habilidades de afrontamiento mediante reforzamiento vicario. Dichas técnicas parecen más efectivas cuando los sujetos realizan abiertamente las conductas bajo la guía del terapeuta, lo que llevó a Bandura a sugerir que esa mejoría está mediada por un creciente sentimiento de eficacia. Otras terapias hacen hincapié en la idea de que la gente a menudo se lastima diciéndose cosas negativas. Esas terapias enseñan a la gente a detener esas autoafirmaciones negativas y sustituirlas por otras que hagan resaltar el afrontamiento activo.

G
 Acti
 cia a
 más
 emp
 And
 dade
 Apre
 Oquis
 nuev
 en pr
 Auto
 restric
 Autor
 indivi
 condu
 Condi
 cionan
 empat
 Defici
 insu-fi
 necesar
 Desam
 motiva
 exposic
 Expecta
 lidad de
 una me
 Expecta
 capaz de
 General
 a lo largo

Activación emocional vicaria La tendencia a experimentar los sentimientos de alguien más junto con ellos; también se llama *empatía*.

Androginia La condición de tener cualidades tanto masculinas como femeninas.

Aprendizaje por observación La adquisición de la capacidad para realizar una nueva conducta al observar que otro la pone en práctica.

Autocontrol La regulación y en ocasiones restricción de las actividades propias.

Autorreforzamiento La aprobación que el individuo se concede a sí mismo por su propia conducta.

Condicionamiento clásico vicario Condicionamiento en el que la RI ocurre mediante *empatía*.

Deficiencias de habilidades Ausencia o insuficiencia de una conducta o habilidad necesaria.

Desamparo aprendido Estado de baja motivación y escaso esfuerzo que sigue a la exposición continua a la falta de control.

Expectativa Juicio acerca de la probabilidad de que una conducta específica obtenga una meta.

Expectativa de eficacia Confianza de ser capaz de hacer algo con éxito.

Generalización semántica Generalización a lo largo de la dimensión del significado.

Incentivo Lo deseable de un resultado.

Inoculación contra el estrés Terapia para desarrollar la capacidad para afrontar una amplia gama de estresores.

Locus de control Dimensión de la creencia de que los resultados dependen de lo que uno haga o de fuerzas externas.

Modelamiento participativo El acto de practicar una conducta que para uno es difícil a la vez que se usa al terapeuta como modelo.

Modelo de afrontamiento Modelo que muestra temor pero que logra manejarlo.

Modelo de dominio Modelo que no muestra temor.

Modelos simbólicos Modelos que aparecen en medios impresos, en el cine, la televisión y otros medios.

Modificación cognoscitiva de la conducta Técnica terapéutica que pretende cambiar el comportamiento al modificar los patrones de pensamiento.

Reforzador social Alabanzas, agrado, aceptación o aprobación recibidas de otro.

Reforzamiento vicario Acontecimiento en el que el reforzamiento experimentado por otro tiene un efecto reforzante sobre la propia conducta.

Roles sexuales Las conductas asociadas más con los miembros de un sexo que con los del otro.

EPÍLOGO A LA SEXTA PARTE

PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE:

LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE ha tenido una considerable influencia sobre los psicólogos contemporáneos de la personalidad, en especial en los investigadores que participan activamente en el estudio experimental de la personalidad y en los clínicos que recibieron su entrenamiento durante el apogeo de las terapias conductuales. La perspectiva del aprendizaje resulta atractiva para esos dos grupos por dos razones diferentes que a su vez representan dos puntos fuertes de la misma.

Primero, la perspectiva del aprendizaje surgió, como no lo hizo ninguna otra perspectiva antes que ella, del crisol de la prueba experimental. Las ideas que llegaron a formar parte de esta aproximación al estudio de la conducta fueron sometidas a un minucioso escrutinio para ser sustentadas o descartadas por medio de la investigación. En efecto, muchas de sus ideas han sido sometidas a una prueba minuciosa y las evidencias que las apoyan es considerable. Esta base empírica es importante, pues para cualquier investigador resulta muy satisfactorio tener una visión de la naturaleza de la personalidad que puede ser verificada por medio de la observación objetiva y cuidadosa.

La segunda razón del impacto de la perspectiva del aprendizaje sobre el pensamiento de la gente es la efectividad de las técnicas terapéuticas conductuales y cognoscitivo-conductuales. Los psicólogos clínicos han encontrado que muchos de los problemas que la gente presenta pueden ser tratados de manera efectiva con procedimientos muy sencillos. Al darse cuenta de ello, los clínicos empezaron a mirar con cuidado los prin-

cipios teóricos que parecían fundamentar a dichos procedimientos. La perspectiva del aprendizaje ha adquirido un aura de importancia y credibilidad entre este grupo de psicólogos debido a su ajuste relativamente bueno con estas técnicas efectivas de modificación de conducta.

Aunque muchos psicólogos encuentran conveniente a la perspectiva del aprendizaje, también tiene su dosis de problemas y críticas. Dos críticas se derivan de una de las virtudes apenas mencionadas: su énfasis en la investigación de laboratorio. Una de las críticas se aplica específicamente a la aproximación del condicionamiento. Los teóricos del condicionamiento han hecho hincapié en la utilidad de realizar estudios con animales de laboratorio. Afirman que si las leyes del aprendizaje son generales, no importa la especie en la que se estudie el proceso. Sin embargo, mucha gente tiene dudas sobre la suposición en que se funda dicha estrategia, es decir, la idea de que el proceso de aprendizaje es el mismo en todas las especies. De hecho, el escepticismo a este respecto fue una de las razones que llevaron al desarrollo de la segunda generación de teorías del aprendizaje.

Una crítica más sutil pero también más penetrante del énfasis en la investigación se aplica tanto a la investigación realizada con animales como a la realizada con seres humanos. En general, la investigación cuidadosa requiere una simplificación excesiva de la situación estudiada. Este acento en la simplificación permite asegurar el control experimental, lo que en principio es algo bueno ya que ayuda a aclarar el cua-

Problema

dro de causa y produce situaciones muy pocas a la desagradable ocurrió por su dirección y nudo hiciera cual es qué sucede en laboratorio. Con tendrán las reglas ante del investigador gente encuentra

De hecho, es importante también Breland y Breland interesados en condicionamiento animales, quedaron satisfechos de los reforzadores que las tendencias animales. Por un mapache para que en una "alcancía" mostraba una fuerte frotarlas. El mapache estaba tratando de con los cangrejos e intentarlos para remover se presentó con para depositar monedas preferían dejar

Problemas y posibilidades

de causa y efecto. Pero en ocasiones este proceso produce situaciones experimentales que parecen ofrecer muy pocas opciones de conducta, lo que da lugar a la desagradable sospecha de que la conducta observada ocurrió porque habían demasiadas presiones en su dirección y muy poca posibilidad de que el individuo hiciera cualquier *otra* cosa. La pregunta entonces es qué sucede con la conducta cuando éste sale del laboratorio. Con tantas opciones disponibles, ¿se mantendrán las regularidades mostradas ante el ojo vigilante del investigador? Ésta es la pregunta que mucha gente encuentra más perturbadora.

De hecho, esta pregunta sobre la gente resulta ser importante también en relación con otros animales. Breland y Breland (1961), una pareja de psicólogos interesados en aplicar los procedimientos del condicionamiento operante al entrenamiento de animales, quedaron sorprendidos al descubrir que el efecto de los reforzadores con frecuencia era menos poderoso que las tendencias naturales inherentes a las especies animales. Por ejemplo, intentaron entrenar a un mapache para que tomara monedas y las depositara en una "alcancía", pero encontraron que el animal mostraba una fuerte tendencia a sostener las monedas en sus patas. El mapache podría parecer un avaro, pero estaba tratando de hacer lo que normalmente hace con los cangrejos en su ambiente natural, lavarlos y limpiarlos para remover el caparazón. Un problema similar se presentó con los cerdos que eran entrenados para depositar monedas de madera en la alcancía, los cerdos preferían dejar caer las monedas, revolverlas en

el piso, lanzarlas al aire y cosas por el estilo. Ante lo anterior, los Breland llegaron a cuestionarse si los estudios de laboratorio del condicionamiento instrumental brindan una imagen precisa de la forma en que los organismos se comportan en su ambiente natural o si en realidad transmiten una imagen muy distorsionada.

La perspectiva del aprendizaje tiene otros dos problemas que son dignos de mención. Uno de ellos surge de su diversidad. En contra de lo que parece, la perspectiva está compuesta no por uno, sino por dos puntos de vista. Las dos aproximaciones del aprendizaje descritas en los capítulos 12 y 13 están divididas por un desacuerdo fundamental tan serio que resulta difícil saber cómo podría obtenerse una sola perspectiva de ambas piezas. Dado que al presentar los principios teóricos subestimamos este tema, resulta conveniente replantearlo ahora.

El problema es el siguiente: al explicar la conducta, la aproximación del condicionamiento se restringe a los acontecimientos observables. Considera que las tendencias conductuales son explicadas a partir de la experiencia y de las señales presentes y que nada más es necesario. Supone que si las cogniciones existen, resultan irrelevantes, una especie de espuma en la corriente de la conducta, moldeada por las mismas fuerzas que moldearon al comportamiento, pero que en realidad no ayudan a comprender la conducta. La aproximación del aprendizaje cognoscitivo social se opone a este punto de vista. Considera que las expectativas causan acontecimientos conductuales y que las

acciones se derivan del pensamiento en lugar de ocurrir de modo paralelo al pensamiento.

Este último punto de vista parece estar más de acuerdo con las ideas de la mayoría de la gente. Sin embargo, como dijimos antes, tratar a las cogniciones como causas de la conducta puede significar rechazar algunos de los principios más fundamentales de la aproximación del condicionamiento. Según esta corriente, se considera que el condicionamiento clásico y el instrumental dependen de las expectativas y de los modelos mentales más que de los procesos que ocurren fuera de la conciencia. El reforzamiento ahora es visto como algo que proporciona información acerca de los incentivos futuros más que suponer que fortalece las tendencias conductuales. Bandura (1986), al reconocer que el nombre de aprendizaje social cada vez se ajusta menos a su teoría, llegó incluso a eliminar la palabra *aprendizaje* de la frase que utiliza para caracterizar su versión de la aproximación.

Pero no es el énfasis en las expectativas y otras cogniciones la única área de conflicto entre las aproximaciones. Los teóricos del aprendizaje cognoscitivo social están de acuerdo en que el reforzamiento es necesario para mantener la conducta a pesar de que sostienen una visión del concepto de reforzamiento que difiere sustancialmente de la que mantienen los teóricos del condicionamiento. Si no existe un reforzador externo evidente que mantenga una conducta, los teóricos afirman que de seguro es sostenida por autorreforzamiento. El autorreforzamiento es un concepto que está lejos de resultar satisfactorio tanto para los teóricos del condicionamiento como para la gente que permanece fuera de la perspectiva del aprendizaje. Si el autorreforzamiento *en ocasiones* es adecuado para explicar la conducta, ¿por qué no es adecuado *todo el tiempo*? ¿Por qué se requiere *siempre* del reforzamiento externo? ¿Cómo decidir cuándo se necesita el concepto y cuándo no?

Dados esos puntos de desacuerdo dentro de la perspectiva, es fácil preguntarse cómo puede considerarse que esos dos conjuntos de teorías son compatibles. Un desafío para la evolución del pensamiento de los teóricos del aprendizaje cognoscitivo social será determinar si sus ideas pueden reconciliarse, y cómo, con los principios del condicionamiento. ¿Son las nuevas teorías extrapolaciones de las anteriores o son fundamentalmente distintas de ellas?

Los problemas que hemos bosquejado hasta ahora son importantes, pero lo que en cierto sentido es la crítica más perjudicial para la perspectiva del aprendizaje viene de otra dirección. Algunos creen que esta perspectiva es demasiado simplista para ser adecuada. Los procesos por los cuales ocurre el aprendizaje se supone que operan continuamente, de manera fragmentaria y fortuita. Por otro lado, la experiencia humana parece muy compleja y ordenada. ¿Cómo podrían los procesos azarosos de aprendizaje dar por resultado un producto tan ordenado?

La perspectiva del aprendizaje, por decirlo de otro modo, nos dice mucho acerca de la forma en que una conducta se hace más o menos probable, pero no nos aclara mucho acerca del individuo del que proviene esa conducta. Los procesos representados en esas teorías son fríos y mecanicistas. Además, en la perspectiva del aprendizaje parece no haber lugar para el sentido subjetivo de ser persona, y es poca la atención que se dirige a la continuidad y la coherencia que caracterizan al sentido del yo. En suma, para muchos, esos análisis de la personalidad simplemente no parecen comunicar la experiencia subjetiva de lo que significa *tener* una personalidad. El último y quizá más profundo desafío a la perspectiva del aprendizaje será entonces convencer a los escépticos de que puede dar cuenta de la existencia de las elaboradas cualidades subjetivas que parecen contribuir tanto a la personalidad.

SÉPTIMA PARTE

**LA PERSPECTIVA
FENOMENOLÓGICA**

PRÓLOGO A LA SÉPTIMA PARTE

LA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA:

CADA INDIVIDUO ES un ser único. No hay dos que hayan compartido exactamente la misma orientación hacia la vida. De hecho, no hay dos que experimenten el mismo acontecimiento de la misma manera. Esto es así, independientemente de que se trate de un hecho de la percepción (ver o escuchar algo), cognoscitivo (pensar en algo o llegar a cierta conclusión) o conductual (comportarse de una u otra manera). Cada uno de nosotros tiene un punto de vista físico ligeramente distinto de cada acontecimiento que presenciamos. Cada uno de nosotros tiene también una visión única de la vida, lo que ocasiona que hagamos una interpretación personal de toda la información que obtenemos del mundo.

La perspectiva fenomenológica de la personalidad tiene sus raíces en la unicidad del marco de referencia de cada quien. Uno de sus temas fundamentales es que la experiencia subjetiva de la realidad es

de extrema importancia. El marco personal de referencia que nos hace diferentes del resto de la gente también tiene una influencia sumamente poderosa sobre cada parte de nuestra vida. En realidad, la palabra *fenomenológica* significa literalmente "las experiencias subjetivas del individuo". Llevado hasta su extremo lógico, este énfasis en lo subjetivo y lo personal sugiere que la realidad "objetiva" carece de importancia. Lo que en verdad importa es el marco de referencia subjetivo desde el que cada individuo *experimenta* la realidad.

Otro punto que caracteriza a la perspectiva fenomenológica es la noción de que la gente puede, de hecho debe, determinar por sí misma cómo ha de ser su vida. La autodeterminación —o libre voluntad— es una parte de la naturaleza humana que debe ser ejercida por cada individuo que decida hacerla. Por desgracia, algunos se permiten abandonarse a la

Temas p

idea de que no
otros se dedica
ocuparse por el
presente. Según
se debe a que ha
minación que re

La última s
personalidad es
camente buenos
acuerdo con ello
siones en contr
implícito un pro
salud, autosufici
componen esta p
—prestan mayor
tenciales que a las
hubiera que encon
a la perspectiva fe

Temas principales y suposiciones básicas

idea de que no tienen esta capacidad, mientras que otros se dedican a arrepentirse de su pasado o a preocuparse por el futuro y no ven las oportunidades del presente. Según la explicación fenomenológica, esto se debe a que han perdido de vista la libre autodeterminación que realmente poseen.

La última suposición de esta perspectiva de la personalidad es que los seres humanos son intrínsecamente buenos y que tienden a la perfección. De acuerdo con ello, a menos que existan fuertes presiones en contra, en la naturaleza humana está implícito un progreso constante hacia una mayor salud, autosuficiencia y madurez. Las teorías que componen esta perspectiva son por ende optimistas —prestan mayor atención a las posibilidades y potenciales que a las restricciones y limitaciones—. Si hubiera que encontrar una metáfora que caracterice a la perspectiva fenomenológica, sería la que ve al

ser humano como una flor que se abre o un árbol que florece y evoluciona de manera natural hacia una mayor belleza y plenitud.

La perspectiva fenomenológica de la personalidad está representada por dos tipos de teorías que generalmente se tratan por separado de acuerdo con los temas que destacan. Algunos de los teóricos que contribuyen a la perspectiva fenomenológica dan mayor énfasis a la autodeterminación y la naturaleza positiva del ser humano. Este aspecto de la aproximación se revisa en el capítulo 14. Otro teórico que ha contribuido a esta perspectiva concede mayor importancia a la naturaleza subjetiva de las percepciones y cogniciones que la gente tiene de la realidad, y afirma que literalmente creamos para nosotros mismos un mundo único y personal de experiencia. Este aspecto de la perspectiva fenomenológica se analiza en el capítulo 15.