

KIMBALL YOUNG

**PSICOLOGIA SOCIAL
Y APRENDIZAJE DE LA
INTERACCION**

<http://psikolibro.blogspot.com>



EDITORIAL PAIDÓS

BUENOS AIRES

PSIKOLIBRO

Título del original inglés
SOCIAL PSYCHOLOGY

Publicado por
Appleton Century-Crofts, Inc.
Nueva York, 3ª ed., 1956

Versión castellana de
IRMA CALDERÓN

Impreso en la República Argentina
Queda hecho el depósito que previene la Ley Nº 11.723

1ª edición, 1969

©

Copyright de todas las ediciones en castellano by

EDITORIAL PAIDÓS
S.A.I.C.F.

Defensa 599, 3er. piso

Buenos Aires

INDICE

Capítulo I

NATURALEZA Y ALCANCE DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Pautas básicas	7
Dos niveles de interacción	11
La psicología y la sociología colaboran con la psicología social	11
Algunas tendencias históricas	12
BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA	18

Capítulo II

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS, MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN

Algunas características básicas de la conducta	20
Respuesta activa	20
Propósito y meta	22
La realimentación positiva	25
La realimentación negativa	26
Predicción	28
La homeostasis	29
Motivación	32
Las bases del desarrollo orgánico	32
La naturaleza de la motivación	34
Los ciclos de actividad	41
La adquisición de motivos	42
Los procesos de interacción derivados	46
Algunos motivos sociales comunes	48
Los sentimientos y las emociones	50
Naturaleza y función de los procesos afectivos	50
La cultura y los estados afectivos	53
BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA	61

Capítulo III

APRENDIZAJE SOCIAL E INTERACCIÓN

Unidades de conducta	62
Tipos de respuesta	63
Familias de hábitos	65
Fundamentos del aprendizaje	67
Naturaleza del aprendizaje	68
El impulso	69
La guía	71
La respuesta	72
Jerarquía de la respuesta	74
El refuerzo	77
Extinción y recuperación espontánea	79
La generalización	81
La discriminación	83
Gradiente de los efectos en el refuerzo	84
Respuesta anticipatoria	84
Respuestas productoras de guías	85
Interacción social: la base de los procesos sociales	88
El aprendizaje de otros	88
Tipos de conducta aprendida	90
Oposición o cooperación	93
La adquisición del rol	95
Algunos elementos adicionales del aprendizaje social	97
La sugestión	97
El elogio y la censura	102
El cambio sociocultural y el aprendizaje	103
BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA	105
BIBLIOGRAFÍA EN CASTELLANO	107

CAPÍTULO I

NATURALEZA Y ALCANCE
DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

La psicología social se ocupa del estudio del proceso de interacción de los seres humanos. En un sentido amplio, la palabra interacción denota el hecho de que la respuesta de un individuo —gesto, palabra o movimiento corporal general— es un estímulo para otro que, a su vez, responde al primero. El modelo básico es la díada $A \rightleftharpoons B$ en una situación recurrente de estimulación recíproca y contacto de respuesta. La psicología general tiene por objeto las diversas relaciones existentes entre el hombre y su ambiente físico y sociocultural. La psicología social, como una rama de la psicología, sólo trata las relaciones del individuo con el segundo tipo de ambiente.

PAUTAS BÁSICAS

La psicología social se ocupa de tres relaciones básicas de interacción: de persona a persona, de persona a grupo y de grupo a grupo. La primera de ellas, a menudo llamada relaciones interpersonales, puede abarcar un número limitado de individuos. Los procesos visual y auditivo, y otros de tipo sensorio-perceptivo de cada individuo —tanto como el

proceso comunicativo— deben tener la posibilidad de comprometer en un contacto más o menos directo a todos los demás miembros de la unidad social dada. Existe una íntima identificación mutua entre los participantes. Por ejemplo, cuando las relaciones son amistosas, los individuos se dirigen unos a otros por sus nombres o sobrenombres así como por otros símbolos de intimidad personal.

En la segunda relación básica —de persona a grupo— se encuentra habitualmente un nombre o símbolo de grupo con el cual se identifica el individuo. El rol del individuo en el grupo le produce un sentimiento de variadas expectativas, de división del trabajo. La relación es más consciente y deliberada que en la situación interpersonal. Además, en ella hay una conciencia de la participación mutua y se desarrolla un sentimiento de solidaridad. Por otra parte, tales pautas a menudo se institucionalizan, es decir, el comportamiento tiende a ser controlado por pautas culturales, lo cual favorece la estabilidad de la expectativa de rol. Las normas proporcionan la dirección y el valor de la conducta.

La sociología clasifica los grupos en primarios y secundarios según los grados de intimidad, especialización de roles y necesidad de proximidad entre los miembros para lograr un funcionamiento adecuado. También nos proporciona una distinción funcional entre el endogrupo (*in-group*) y el exogrupo (*out-group*). Respecto del primero, la persona tiene un fuerte sentimiento de adhesión, solidaridad y pertenencia. En cuanto al segundo, sus actitudes son la indiferencia, la evitación o la hostilidad manifiesta. Por definición, la existencia de un endogrupo supone un exogrupo correspondiente.

Esta doble pauta de adhesión-antagonismo ha de encontrarse tanto en las agrupaciones primarias

como en las secundarias. Además, las agrupaciones presentan diversos grados de institucionalización. Los agrupamientos surgidos en la relación de juego entre grupos rivales de niños desaparecen luego sin haber experimentado un gran desarrollo en cuanto a su estructura y tradición formales. En el otro extremo, la nación-Estado es uno de los grupos más importantes del mundo moderno. Posee una estructura compleja, una rica tradición y una fe definida en su perpetuación y superioridad. Para percibir la importancia que tiene para todos nosotros es suficiente mencionar los dos valores centrales en torno de los cuales opera: la doctrina de la soberanía y la moral del nacionalismo. Entre extremos como el endogrupo de niños que juegan y la nación-Estado pueden hallarse muchos endogrupos de diversos grados de estructuración: grupos familiares, sectas, organismos educacionales, partidos políticos, asociaciones económicas, círculos recreativos, órdenes fraternales y muchos otros. Todos ellos influyen sobre sus miembros en una amplia variedad de formas.

Aunque la pauta endogrupo *versus* exogrupo tiene características universales —es decir, puede hallársela en todas las sociedades del mundo—, la división de grupos en primarios y secundarios refleja una dimensión histórica o cultural. El grupo primario es la forma básica de asociación humana, y su ejemplo más universal es la familia. Durante millares y millares de años sólo existieron agrupaciones primarias: la familia, el grupo de juegos, el vecindario y la pequeña horda, tribu o comunidad. Por el contrario, el grupo secundario es característicamente el resultado de la concentración de la población en ciudades, con la consiguiente alta división del trabajo y otras formas de especialización. En otras palabras, el grupo secundario es un producto his-

tórico. No obstante, como agregado de interacción, el grupo secundario descansa en gran medida sobre pautas primarias: las relaciones cara a cara en múltiples situaciones, el código moral y el desarrollo de asociaciones amistosas y de simpatía dentro de las organizaciones más formalizadas del gobierno, el comercio y la industria.

La psicología social también se ocupa de las relaciones de grupo a grupo. En el pasado, algunos psicólogos sociales afirmaron que no hay una "cosa" a la que pueda llamarse grupo y que sólo existen individuos. Esta concepción fue el resultado de un período durante el cual se desarrollaron muchas controversias acerca del "espíritu de grupo", la "conciencia colectiva" y cosas similares. En la actualidad el grupo es considerado como un cúmulo de individuos que interactúan; en ese sentido, y con no menos fundamento lógico, es posible tratarlo y estudiarlo como una unidad, del mismo modo que puede tratarse y estudiarse el individuo como una unidad (Ver más adelante la historia de la psicología social, pág. 15).

En gran parte el interés de la psicología social por las relaciones de grupo a grupo se vincula con el estudio de grandes poblaciones en grupos secundarios. Son buenos ejemplos los ejércitos en conflicto y las grandes asociaciones económicas que compiten entre sí. El papel de los medios de comunicación de masas en la formación de la opinión pública contemporánea se relaciona con las grandes agrupaciones secundarias respecto de una variedad de problemas, y nos proporciona una guía para comprender la medida y la complejidad de nuestro mundo moderno.

DOS NIVELES DE INTERACCIÓN

La interacción puede producirse en dos niveles de respuesta. Uno es el tipo corporal general que compromete la musculatura mayor del organismo. Ejemplos de ello son dos niños que pelean o dos individuos que empujan un automóvil atascado en el barro o la nieve. El otro nivel es el de la comunicación. Ésta puede asumir la forma de gestos expresivos de interacción simbólica que ponen en juego el habla y la escritura. Como sabemos, el lenguaje, junto con el uso de herramientas, es el elemento de la conducta que distingue al hombre de los monos superiores. El lenguaje constituye un elemento fundamental de la cultura misma.

LA PSICOLOGÍA Y LA SOCIOLOGÍA COLABORAN CON LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Algunos autores del pasado distinguieron la psicología social "individual", considerada como derivación de la psicología, de la psicología social "social" o "grupal", considerada como derivación de la sociología. La distinción es engañosa e imprecisa. Es verdad que el área conocida como "psicología social" fue desarrollada principalmente por personas llamadas ya psicólogos ya sociólogos. Sin embargo, para llegar a constituir una disciplina científica, la psicología social debe ser un campo unificado. (Ver en la pág. 12 tendencias históricas.) No obstante, es un hecho que algunos aspectos de la disciplina descansan en la psicología general y otros provienen de la sociología y de la antropo-

logía cultural. En gran medida nos apoyamos en la primera para comprender los procesos propios de la motivación, el aprendizaje, la percepción y el lenguaje. De la sociología y de la antropología cultural tomamos los materiales vinculados con la organización social y las pautas culturales. Estas últimas proporcionan gran parte del contenido de lo que el individuo aprende como un miembro de su sociedad o grupo. Podríamos decir que, pese a que ponemos principalmente el acento sobre el individuo en interacción con otros, tal interacción sólo puede comprenderse dentro de la matriz social y cultural en que se presenta.

ALGUNAS TENDENCIAS HISTÓRICAS

Como disciplina académica, la psicología social es lo bastante madura como para presentar algunas tendencias históricas que pueden ayudarnos a comprender el contenido y los límites de este campo. Lo que ahora consideramos como psicología social se inició en la segunda mitad del siglo XIX, pero como una disciplina académica, es probable que no haya comenzado a presentarse formalmente hasta la década de 1890 y principios de la de 1900. La obra *Social and Ethical Interpretations in Mental Development* (1897), de J. Mark Baldwin llevaba como subtítulo *A Study in Social Psychology*. Baldwin rastreó el desarrollo del individuo mediante una teoría de la imitación, la sugestión y la acomodación (el hábito). La matriz de este desarrollo, escribió, es el "toma y daca entre el individuo y sus compañeros"; "la dialéctica del crecimiento personal", como la llamaba este autor. Aunque su sistema supone un despliegue demasiado lógico y racional

del yo ante la estimulación social, la obra de Baldwin tuvo importancia para el desarrollo de la psicología social. Debe señalarse en particular su influencia sobre Charles H. Cooley y George H. Mead.

La principal contribución de Cooley a la psicología social aparece en sus dos primeros libros: *Human Nature and the Social Order* (1902) y *Social Organization: A Study of the Larger Mind* (1909). La tesis más importante de Cooley, al igual que la de Baldwin, es la conexión inseparable que existe entre el individuo y la sociedad. Ambos son complementarios en el sentido más estricto. La idea que el niño tiene de sí mismo es el reflejo de las ideas de quienes están a su alrededor. El error de la psicología tradicional, sostuvo Cooley, consistía en separar al individuo de su ambiente social y material, y estudiarlo como una unidad aislada. Por otra parte, el error de las ciencias sociales era prestar toda su atención a las instituciones y los procesos sociales, y descuidar las personalidades complejas que realizan la vida social. En el primer volumen, Cooley rastrea con gran detenimiento la forma en que la personalidad humana se desarrolla dentro de la matriz social de la familia, el grupo de juegos, el vecindario y otros grupos primarios. En el segundo volumen señala los enormes cambios registrados en la personalidad humana como consecuencia del advenimiento de la moderna época industrial, con su especialización del trabajo, su urbanización de la población, la rapidez de sus comunicaciones, sus conflictos de clase y otras condiciones relacionadas con el debilitamiento de los controles del grupo primario.

A partir de las premisas básicas de Baldwin y Cooley, y con una fuerte influencia de la psicología funcional y conductista, George H. Mead nos dio

una descripción y análisis más o menos objetivos de los procesos que explican el surgimiento y la actuación del yo. Fue él quien señaló por primera vez la gran importancia de la imitación y de la adopción de roles para el desarrollo de la personalidad.

La publicación en 1908 de dos libros de texto de psicología social estimuló la rápida difusión de los cursos que llevaban este nombre en los *colleges** y universidades norteamericanas. Una de estas obras pertenecía a William McDougall, un psicólogo británico, la otra a Edward A. Ross, un sociólogo norteamericano. El primero sostenía que la conducta social partía principalmente de fundamentos instintivos que, a través del aprendizaje, se convertían en sentimientos sociales. El segundo, que se basaba en el psicólogo social francés Tarde, elaboró su análisis alrededor del concepto de imitación. El uso de ambas obras se generalizó durante más de una década hasta que F. H. Allport publicó su libro de texto en 1924. Ello representó un momento decisivo para la disciplina. Allport, aunque abandonó la rígida teoría de los instintos sostenida por McDougall, reconoció la importancia de los motivos. No obstante, destacó principalmente el papel del aprendizaje social como fuente de las actitudes, ideas y respuestas sociales.

En 1927 y 1930, el autor de esta obra presentó sus dos primeros libros de psicología social¹. En

* Establecimientos de enseñanza que ocupan una posición intermedia entre la escuela superior y la universidad, pero que tienen la jerarquía de esta última. [T.]

¹ *Source Book for Social Psychology*. Nueva York, Crofts, 1927, y *Social Psychology*. Nueva York, Crofts, 1ª ed., 1930. [Hay versión castellana: *Psicología social*, Buenos Aires, Paidós, 1963.]

ellos trató de integrar las concepciones y los materiales psicológicos y sociológico-culturales. También trató de lograr un equilibrio razonable entre el estudio del surgimiento y la función de la personalidad y el del papel de la conducta colectiva. Este último abarca temas tales como la manía y la moda, la conducta de las muchedumbres y del público, y la opinión pública y la propaganda. Es interesante señalar que en los años transcurridos desde la aparición de estos libros algunos escritores manifestaron la tendencia de destacar los primeros fenómenos y otros los segundos.

Desde 1930 se ha registrado una rápida expansión de la instrucción y la investigación en psicología social. Durante los 25 años transcurridos desde esa fecha, se publicaron más de 40 libros de texto en inglés y ha aumentado firmemente el volumen de las publicaciones de investigaciones, como lo puede demostrar cualquier examen de la literatura periódica y monográfica.

Si se revisa la historia de la psicología social desde la aparición de los libros de Ross y de McDougall, se observará que por lo menos se registraron seis cambios que merecen mencionarse. Primero, en cuanto a la metodología, se ha dado un paso definido desde el estudio de casos —cualitativo, anecdótico y luego más amplio— hasta la reunión, elaboración e interpretación de datos masivos, en los cuales se presta atención al muestreo tanto como a la construcción y aplicación de instrumentos rigurosamente diseñados, tales como esquemas de evaluación, cuestionarios y tests. La mayoría de los psicólogos sociales considera que la importancia otorgada hoy a la cuantificación prueba que la disciplina finalmente se ha hecho objetiva y científica.

Un segundo cambio, también decisivo, llevó de la

presentación descriptiva al tratamiento analítico de los datos. Ello es particularmente cierto respecto de los aspectos *grupales* y *colectivos*. El análisis de Cooley sobre la importancia del grupo primario en oposición al grupo secundario y las formulaciones de Sumner referentes a la dicotomía *endogrupo versus* *exogrupo* se mantuvieron, en gran medida, en el nivel de la descripción. Lo mismo puede decirse del análisis de la conducta de las muchedumbres, de la manía y la moda, y de la opinión pública.

El tercer cambio concierne al abandono de la teoría del instinto como concepto explicativo y a su sustitución por la teoría del aprendizaje, especialmente en la medida en que la segunda demuestra la constante gravitación del conductismo en nuestra disciplina. Por supuesto, es verdad que la más reciente teoría del aprendizaje reintrodujo la motivación como factor inicial de gran parte de nuestro aprendizaje. De este modo, también entre los llamados neofreudianos se encuentra una modificación de anteriores y más rígidos conceptos psicoanalíticos referentes al instinto.

Un cuarto factor es la creciente influencia de la antropología cultural sobre la psicología social. La investigación sobre comparaciones entre culturas nos obligó a abandonar un anterior etnocentrismo. El campo conocido con el nombre de cultura y personalidad o algún otro rótulo ha atraído cada vez más la atención tanto de la psicología social como de la antropología.

Un quinto cambio es el crecimiento de la influencia mutua entre la psicología clínica y experimental y la psicología social. Esta última se ha aproximado a la psicología clínica (incluso a todo el campo de la psiquiatría) en la medida en que se ha ocupado cada vez más de la motivación y los mecanismos.

De este modo, también se desarrolló un esfuerzo siempre creciente con el fin de aplicar los métodos experimentales a datos de grupos. Luego diremos algo más al respecto.

El último factor —y de ningún modo el menos importante— es la creciente aceptación de los conceptos de interacción, rol y status como elementos fundamentales de la psicología social. Aunque los matices del individuo *qua* individuo y los de sus mecanismos preocupan todavía, principalmente a los estudiosos de nuestro campo salidos de los laboratorios de psicología, cada vez es más general el reconocimiento de la pauta de interacción $A \rightleftharpoons B$ como unidad de todo modelo de conducta social. De este modo, también la expectativa y la adopción del rol proporcionan un enfoque plenamente aceptado respecto de los fenómenos de grupo. En cuanto al grupo, y como observación al margen, puede decirse que, con excepciones de menor importancia, la antigua controversia acerca del espíritu de grupo parece haber recibido su *coup de grâce*.

<http://psikolibro.blogspot.com>

BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

Dennis, Wayne: *Currents Trends in Social Psychology*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1948. Simposio de ocho conferencias sobre diversos temas, entre otros, dinámica de grupo, comunicación, percepción social y sociometría.

Hartley, Eugene L., y Hartley, Ruth E.: *Fundamentals of Social Psychology*. Nueva York, Knopf, 1952, cap. 1. Se ocupa principalmente del punto de vista y de los métodos de investigación del psicólogo social. Contiene un fuerte alegato en favor del enfoque objetivo.

Hulett, J. E., y Stagner, Ross (comps.): *Problems in Social Psychology: An Interdisciplinary Inquiry*. Urbana, University of Illinois Press, 1952. Compuesto por artículos y actas de la Conferencia Allerton sobre Psicología Social (diciembre de 1950), realizada conjuntamente por el Departamento de Sociología y Antropología y por el Departamento de Psicología de la Universidad de Illinois. Los capítulos I, II y III son particularmente pertinentes a nuestro análisis.

Klineberg, Otto: *Social Psychology*. Nueva York, Holt, ed. rev., 1954, cap. 1. Presenta algunas breves notas históricas y después esboza siete áreas principales del campo de la psicología social.

Rohrer, John H., y Sherif, Muzafer (comps.): *Social Psychology at the Crossroads*. Nueva York, Harper, 1951. Compuesto por las clases sobre psicología social pronunciadas en la Universidad de Oklahoma entre el 6 y el 11 de abril de 1950. En el primer capítulo Sherif reseña las clases con interesantes comentarios propios. El segundo capítulo, de Theodore M. Newcomb, es un intento destinado a integrar en una teoría unificada los enfoques individual y social.

Sherif, Muzafer, y Sherif, Carolyn W.: *An Outline of Social Psychology*. Nueva York, Harper, ed. rev. 1956. A diferencia de la primera edición, éste es un volumen más amplio. Contiene material de importantes investigaciones realizadas por los autores acerca de la formación de grupos y temas afines. Constituye un progreso en el esfuerzo destinado a vincular el "enfoque individual" con el "enfoque grupal".

CAPÍTULO II

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS, MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN

El hombre, como organismo biológico, vive en un ambiente a la vez físico y social. La relación del hombre con el mundo exterior es tan persistente que, para algunos propósitos, podríamos considerar conjuntamente el organismo y el ambiente como una unidad de estudio. No obstante, en otros contextos puede considerarse al individuo solo como unidad básica. Por cierto, todavía en otros, como la psicología fisiológica, la atención podría dirigirse a alguna subdivisión particular de la conducta del hombre; en anatomía la unidad podría ser un órgano especial del cuerpo. Para nuestros propósitos, por el momento consideraremos al individuo como la unidad de descripción y análisis. Más adelante nos ocuparemos fundamentalmente del individuo en interacción con otros individuos.

Aunque debemos considerar el fundamento constitucional del hombre, no necesitamos examinar este hecho en detalle. Antes bien, al comienzo de este capítulo señalaremos algunas características básicas y universales de la conducta humana. Ellas proporcionan los antecedentes que nos permitirán analizar más adecuadamente la motivación y la emoción, ambas muy importantes para comprender la conducta del individuo.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LA CONDUCTA¹

Respuesta activa

El hombre es una criatura activa. Los científicos han estudiado lo que ellos llaman la "salida" (*output*) y la entrada" (*input*) de energía de diversos "objetos", incluso el hombre. La palabra "objeto", según la usamos aquí, denota cualquier cosa que pueda abstraerse de su ambiente con propósitos de estudio. Por ejemplo, podemos decidir que estudiaremos una planta con independencia del suelo, la luz solar y la cantidad de lluvia. La palabra "salida" denota cualquier cambio o modificación producidos por la actividad del objeto en el medio circundante. La palabra "entrada" se refiere a cualquier hecho o actividad externa al objeto que lo modifica de alguna manera. Por ejemplo, el hombre es capaz de acumular energías extraídas de fuera de él mismo. Usa esta energía para provocar cambios en su ambiente. Por lo contrario, otros objetos tales como las sillas o las piedras no acumulan energía, y todos los cambios que provocan en el ambiente pueden rastrearse hasta la energía inmediata de alguna fuente que actúa sobre ellos. En un sentido, el hombre tiene una fuente de energía. No es igual a una pelota o a un objeto físico que se mueve sólo cuando lo golpean. Este hecho fue formulado del siguiente modo: "La conducta activa es aquella en la cual el

¹ El tema de este apartado fue elaborado por Omar K. Moore, Donald J. Lewis y el autor en un seminario de psicología social realizado en 1951. El autor quiere reconocer su deuda con estos colaboradores.

objeto es la fuente de producción de la energía que participa de cualquier reacción específica"².

No toda la conducta humana es del tipo activo, pero gran parte de ella corresponde a esta categoría. Por supuesto, una persona puede ser llevada por un tornado, golpeada por una ola o arrastrada por un remolino. En estas circunstancias, el hombre se comporta en una forma esencialmente pasiva. El cambio del ambiente puede explicarse por la entrada inmediata de energía originada fuera del organismo de la persona. La tarea de los especialistas en ciencias naturales es estudiar los movimientos del cuerpo humano cuando es afectado por esas fuerzas. En su mayor parte, los científicos sociales—incluso los psicólogos sociales—no se ocupan de la conducta pasiva, según el significado que damos a la palabra en este contexto.

La distinción entre la conducta activa y la pasiva admite algunos grados de comparación. Ciertas conductas son relativamente activas, otras relativamente pasivas. Es ventajoso tener en cuenta este factor de grados. Como criatura activa con fuente de energía o sistema energético propio, el hombre está relacionado con el ambiente, o *depende de él*, en una forma interesante. Algunos objetos—los relojes, por ejemplo—deben ser relativamente insensibles a los cambios ambientales. Un reloj funciona mejor cuanto menos afectado esté por la temperatura, la humedad, los campos magnéticos. Por consiguiente, podemos decir que un reloj está vinculado o ligado al ambiente sólo en una medida menor, precisamente porque continúa funcionando con una relativa independencia de los cambios circundantes. Por otra

² Arturo Rosenbluth, Norbert Wiener y Julian Bigelow: "Behavior, Purpose, and Teleology", en *Philosophy of Science*, 1943, 10, págs. 18-24. La cita corresponde a la página 18.

parte, en un sentido relativo, el hombre está *intimamente vinculado* con su ambiente. Además, el ambiente del hombre incluye a los demás hombres. Todo lo que él dice o hace tiende a tener algún efecto sobre las personas que lo rodean. A su vez, la actividad de estas personas puede influir sobre él.

No todas las partes del organismo humano son igualmente afectadas por las modificaciones del ambiente. Algunas células específicas son tan sensibles a los cambios externos que incluso la presión ejercida por un único cabello puede servir para iniciar o señalar un cambio ambiental. Del mismo modo, a través de la retina puede registrarse un único rayo de luz. Esta combinación de una suma sensibilidad con la posesión de un sistema de energía propio hace difícil predecir la conducta de un hombre. Un ligero cambio del ambiente puede bastar para poner en movimiento una gran descarga de energía. Por ejemplo, una luz roja en un tablero de señales puede hacer que una dotación de bomberos se lance en busca de sus puestos correspondientes. A veces es posible que cambios alarmantes del ambiente no produzcan una salida inmediata de energía, como en el caso del soldado muy templado que continúa disparando ante un escuadrón que avanza. En resumen, decimos que el hombre es una criatura activa íntimamente vinculada con su medio.

Propósito y meta

También resultó útil considerar parte de la conducta humana como *intencional*. Es fácil cometer el error de suponer que el hombre tiene en su interior alguna entidad mística que puede llamarse "propósito". Queremos evitar este error. En consecuencia, debemos preguntarnos en qué circunstan-

cias podemos decir que la conducta humana es intencional. En primer lugar, es preciso satisfacer un número de condiciones. Considerémoslas.

La conducta intencional "[...] solo ha de atribuirse a un objeto que forma parte de un sistema mayor, es decir, a un objeto vinculado con otros objetos o aspectos del ambiente de modo que los cambios de estos objetos o aspectos modifiquen su conducta"³. El comportamiento de cualquier objeto será modificado en alguna medida por su ambiente. Sin embargo, el grado de modificación es relativo. De este modo, las acciones del radio son modificadas en una medida tan reducida por la mayor parte de los ambientes en que está ubicado que constituye un reloj o medida del tiempo excelente. Por lo contrario, la conducta de un ser humano haría de él un reloj muy pobre, pues su respuesta unas veces puede ser rápida y otras lenta. En síntesis, el hombre está tan estrechamente vinculado a su ambiente que, en cualquier explicación adecuada de la conducta, será necesario tener en cuenta el medio. El hombre es siempre parte de un sistema mayor y su conducta sólo puede comprenderse en ese contexto más amplio.

Como segundo requisito, la conducta intencional está orientada o es guiada hacia alguna meta. La meta puede ser dinámica o estática. Para estudiar la conducta orientada hacia metas debemos hacer cierto número de observaciones que suponen la exposición a diferentes condiciones iniciales y subsecuentes. Un objeto —por ejemplo un hombre— dirigido u orientado hacia una meta manifestará,

³ Arturo Rosenblueth y Norbert Wiener: "Purposeful and Non-purposeful Behavior", en *Philosophy of Science*, 1950, 17, págs. 318-326. Citado de la página 324, con autorización.

cuando es apartado de ella, lo que llamamos conducta "restaurativa". Es decir, si se interpone algún obstáculo del ambiente entre una meta y el hombre que trata de alcanzarla, este último tenderá a actuar de manera de eludir ese obstáculo y hallar otro sendero que lo lleve hasta la meta. Un ejemplo de lo que queremos decir cuando hablamos de conducta restaurativa aclarará este punto: ⁴

Supongamos que en el sendero de un perro —además de la liebre mecánica y los sabuesos vivos— hay también un sabueso mecánico con los órganos sensoriales y los controles apropiados, de modo que, como los especímenes vivos, seguirá a la liebre. Esta suposición no es insensata, pues ya se construyeron mecanismos con fototropismos positivos e incluso una multiplicidad de tropismos ⁵. Supongamos además que los mecanismos no vivos son disfrazados de modo tal que se parezcan a sus equivalentes vivos. La observación de una única corrida no nos permitirá discriminar las diferencias de conducta de los distintos entes participantes, cosa que tampoco será posible mediante varias corridas realizadas en condiciones aproximadamente iguales. Pero un número de observaciones efectuadas en condiciones variadas llevará fácilmente —incluso a un observador casual— a distinguir la conducta de la liebre —rígidamente dirigida e independiente de aquella de los sabuesos— del comportamiento de estos últimos, guiado, de acuerdo con las circunstancias, por el de la liebre. La conducta de la liebre mecánica se caracteriza por el hecho de que el mecanismo, si se sale de la ruta fijada, no manifestará tendencia alguna a retornar a su sendero ori-

⁴ *Ibid.*, págs. 321-322. Con autorización.

⁵ El tropismo es un movimiento involuntario de un organismo o cualquiera de sus partes realizado automáticamente o en respuesta a un estímulo. Ejemplo de fototropismo es el movimiento de las mariposas nocturnas cuando se vuelven hacia la luz.

ginario. Los cambios del ambiente pueden afectar su movimiento o sendero, pero no son seguidos por una reacción restaurativa (o correctiva). Por otra parte, los movimientos de los sabuesos —vivos y mecánicos— se modifican cada vez que cambian los movimientos de la liebre, o siempre que alguna influencia ejercida sobre ellos cambia de curso respecto del movimiento de la liebre. Podemos omitir los sabuesos en nuestro estudio de la conducta de la liebre y no perderemos nada de significación o importancia. Pero no podemos omitir la liebre en nuestro análisis de la conducta de los sabuesos sin perder un hecho esencial, es decir, que los sabuesos persiguen a la liebre, que su conducta es intencional.

Debe observarse que en este ejemplo no se hace una distinción entre los objetos vivos y los no vivos, puesto que uno de los sabuesos era mecánico. De acuerdo con el sentido otorgado a la palabra "intencional" en esta cita, muchos aparatos mecánicos son intencionales. En otras palabras, el hombre no es el único objeto intencional. Sin embargo, es a la vez *activo* e *intencional*. Es imposible estudiar eficazmente al hombre sin considerar las metas que persigue. Debemos comprender que el hombre también manifiesta una conducta correctiva o restaurativa cuando se interponen obstáculos entre él y cualquiera de sus metas. Sin embargo, debe recordarse que no toda la conducta del hombre es intencional en este sentido.

La realimentación positiva

El concepto de realimentación (*feedback*) denota las situaciones en que existe una relación recíproca entre un objeto y una meta de modo tal que las guías o señales provenientes de la meta ayudan al objeto en su intento de alcanzarla. La realimenta-

ción puede clasificarse como positiva o negativa. Realimentación positiva significa que las señales provenientes de una meta —durante el intercambio entre el objeto dirigido hacia la meta y esta última— son aumentadas o amplificadas a medida que el objeto se aproxima a ella. Por ejemplo, la circulación de agua en el sistema de refrigeración de un motor de gasolina —como en el caso de los automóviles— aumenta a medida que la máquina se calienta. Respecto de una meta particular, existe una relación directa entre las guías que de ella provienen y el objeto o sistema que responde a dicha meta. Un buen ejemplo correspondiente a los seres humanos sería el aumento de profundidad y velocidad del ritmo respiratorio que se produce mientras se escala una montaña hacia alturas cada vez mayores.

La realimentación negativa

Realimentación negativa significa que —en el curso de la relación recíproca que mantienen un objeto dirigido hacia una meta y ésta última— las señales se interrumpen o disminuyen a medida que el primero se aproxima a la segunda. La realimentación negativa a menudo es necesaria para que un objeto dirigido hacia una meta la alcance efectivamente. A medida que el objeto dirigido hacia la meta se aproxima a ella, sus movimientos deben ser controlados cada vez con mayor cuidado a fin de que no lo lleven más allá de la meta. En otras palabras, las guías provenientes de la meta restringen la salida de energía que llevaría al objeto a sobrepasar la meta.

Por consiguiente, en general existe una relación recíproca continua entre el hombre y cualquier me-

ta que él busque. Este es un buen ejemplo del estrecho vínculo que une al hombre con su ambiente, pues la meta es parte del ambiente. La situación de realimentación negativa —que permite el control de la salida de energía— es un importante aspecto de la conducta dirigida hacia metas. El hombre y determinadas máquinas no sólo son activas e intencionales, sino que además poseen una realimentación negativa.

En algunas condiciones, los seres humanos pueden perder su capacidad para la realimentación negativa. Ejemplo de ellas son algunas enfermedades que atacan el cerebelo, órgano muy importante para el control del equilibrio del cuerpo y la precisión de las capacidades motoras. Si se asigna a un paciente con una disfunción en el cerebelo la tarea de levantar un vaso de agua y beber su contenido podrá observarse la serie de hechos que describimos a continuación. Mientras descansa, antes de iniciar el acto, el paciente no manifiesta ninguna perturbación motora evidente. Sin embargo, a medida que lleva el vaso a la boca, la mano comenzará a oscilar, y la oscilación aumentará a medida que se acerca el vaso a la boca. El agua se volcará y el paciente no podrá llevar a buen fin la tarea. Lo que ha perdido el paciente —y lo que posee el ser humano normal— es la capacidad para controlar la conducta activamente dirigida hacia una meta *durante el curso de esa conducta*. Las reacciones del paciente con una enfermedad que afecta el cerebelo están dirigidas hacia una meta, pero él es incapaz de controlar su salida de energía mientras se aproxima a la meta. La salida de energía no es restringida en forma apropiada; el paciente no tiene capacidad para realizar la realimentación negativa.

Predicción

Algunas conductas humanas son a veces predictivas. Los tropismos de los organismos unicelulares son ejemplos de respuestas no predictivas. Por ejemplo, la ameba meramente sigue el estímulo al cual responde. No hay pruebas de que prevea el sendero de una partícula de alimento en movimiento. Su conducta no es predictiva. No obstante, la conducta predictiva es común entre los animales de orden superior. Un gato que inicia la persecución de un ratón que escapa no se lanza directamente hacia el lugar donde se encuentra el ratón, sino que se mueve hacia una previsible posición futura de aquél. Este es un ejemplo de lo que llamamos predicción de primer orden. El gato se limita a predecir el sendero que seguirá el ratón. Por el contrario, para lanzar una piedra a un objeto o blanco en movimiento se necesita lo que llamamos una predicción de segundo orden. Es preciso predecir o prever el sendero del blanco tanto como el sendero de la piedra.

El hombre tiene capacidad para realizar muchas predicciones de orden superior. Una de las principales diferencias existentes entre el hombre y los mamíferos superiores reside en este factor referente a la posibilidad de hacer predicciones. Por ejemplo, los monos pueden construir groseros refugios que usan más de una vez, pero ellos no prevén el futuro mediante la acumulación de alimentos ni hacen o guardan herramientas.

El hombre ha demostrado con mayor claridad y provecho sus capacidades de predicción en el campo de la ciencia. Uno de los objetivos de la ciencia es predecir y controlar los cambios del ambiente. En este sentido debe señalarse que algunas máquinas

llamadas "servomecanismos" son capaces de realizar determinadas predicciones de orden superior respecto de tareas cuidadosamente delimitadas. En algunas formas, el uso de estas máquinas ha aumentado enormemente la capacidad de predicción del hombre. La computadora electrónica es un ejemplo de servomecanismo de una complejidad de orden superior.

La homeostasis

El análisis que se realizó en los apartados anteriores en el sentido de que el hombre es activo, intencional y capaz de predicciones de orden superior se basa en la observación objetiva de los seres humanos. No depende de los informes de los individuos acerca de sus propósitos, sus metas o los medios que proyectan utilizar para alcanzarlas. Estos informes constituyen datos valiosos para la ciencia social y toda teoría sistemática debe tenerlos en cuenta necesariamente. No obstante, en este momento se hallan fuera de nuestros intereses.

Por otra parte, hasta ahora no tuvimos necesidad de referirnos a la función interna del organismo humano. Sólo nos ocuparemos de la entrada y salida objetivamente observadas. Cabe preguntar: ¿qué condiciones internas debe mantener un organismo para sobrevivir? La respuesta es que debe existir algún equilibrio o estado homeostático. Debe haber algún tipo de ambiente interno capaz de autorrestaurarse hasta alcanzar un cierto equilibrio entre sus partes. El ambiente interno fue muy estudiado por los biólogos, pero aun una breve revisión de los principales aspectos de esta historia evolutiva nos alejaría demasiado de nuestro campo. Bastará decir que en el curso del desarrollo de las formas supe-

riores, los mecanismos homeostáticos o de equilibrio interno permanecieron en gran medida iguales, aun cuando las manifestaciones externas de la conducta presentan grados de complejidad muy diferentes. En otras palabras, las formas de vida relativamente simples se regulan en gran medida por el mismo tipo de mecanismo básico de equilibrio interno que los seres humanos⁶.

El propósito de estos mecanismos homeostáticos o de régimen permanente es mantener el ambiente interno del organismo dentro de la limitada gama de las condiciones necesarias para su supervivencia. Cualquier perturbación del régimen permanente de un organismo pondrá en juego estos mecanismos. La función de ellos es provocar un retorno a la condición de equilibrio. Si ellos no logran recuperar el equilibrio, el organismo morirá. Por ejemplo, la temperatura interna del cuerpo del hombre —y de muchos otros animales en condiciones normales— varía sólo en forma ligera, aun cuando las temperaturas externas fluctúen ampliamente. Este régimen permanente de la temperatura interna sirve para proteger las células del cuerpo y evitar que sean deterioradas por cambios externos. De este modo, el hombre puede soportar el frío del invierno y el calor del verano. El preciso equilibrio alcalino-ácido de la corriente sanguínea humana es otro ejemplo del mismo proceso. Un ligero aumento del contenido alcalino producirá convulsiones, mientras que una leve variación del contenido ácido provocará el estado de coma y la muerte. En forma similar, existe un cierto equilibrio, que debe mantenerse, entre la concentración de azúcar y la salinidad.

⁶ Respecto de los equilibrios interno externo ver W. B. Cannon: *The Wisdom of the Body*, Nueva York, Norton, 2ª ed., 1939.

Muchos de estos mecanismos de adaptación funcionan automáticamente y no están sujetos en forma apreciable a modificaciones debidas al aprendizaje o la experiencia. Ello ocurre, por ejemplo, en el caso de las glándulas endocrinas. Sin embargo, otros mecanismos están sujetos a tal modificación. Cuando se produce una perturbación del estado homeostático pueden registrarse muchos cambios. No sólo se ponen en juego los mecanismos de adaptación, sino que se producen estímulos que afectan los centros sensorios, en especial los ubicados en las vísceras.

Puede decirse que un organismo sometido a estos estímulos fuertes se halla en un estado de impulso (*drive state*). Uno de los resultados del estado de impulso es el movimiento de los músculos y la actividad de las glándulas del organismo. En resumen, toda perturbación del estado homeostático de un organismo puede provocar movimientos que ponen en acción los músculos y las glándulas. Los estímulos fuertes, como el shock eléctrico, también pueden originarse fuera del organismo y afectar receptores como los oídos, los ojos o la piel. Esta estimulación puede considerarse como un impulso externo. De este modo, los impulsos pueden tener fuentes externas o internas. Los movimientos provocados por el estado de impulso se llaman respuestas.

En síntesis, toda perturbación del estado homeostático del organismo tiende a producir una fuerte estimulación y así provoca un estado de impulso. Del mismo modo, los estímulos fuertes que provienen del exterior del cuerpo pueden provocar también un impulso. Todo organismo que se halle en estado de impulso tenderá a realizar respuestas o movimientos.

Estas respuestas forman parte de la conducta activa del organismo y, en especial dentro del contexto social, son de particular interés para el psicólogo social. Veremos que determinadas respuestas dan lugar a una cesación o reducción de los estímulos fuertes. Se dice que tales respuestas tienden a reducir el impulso y a devolver al organismo su estado homeostático; tienden a repetirse o realizarse cada vez que el organismo se halla en un estado similar de impulso. No todas las respuestas reducen el impulso. Es improbable que se repitan aquellas que no tienen esta función. Si determinadas respuestas que reducían el impulso dejan de hacerlo, con el tiempo también es probable que sean eliminadas. Este proceso de selección y rechazo de respuestas según su capacidad para reducir el impulso es fundamental para lo que llamamos proceso de aprendizaje. Cuando decimos que un organismo ha aprendido a hacer algo, queremos decir que ha ensayado diversas respuestas y escogido una que reduce el impulso. Esta respuesta será la que tendrá más probabilidades de repetirse. De este modo, existe una íntima vinculación entre el estado homeostático del organismo y aquello que el organismo aprende a hacer.

MOTIVACIÓN

Las bases del desarrollo orgánico

Como organismo biológico, el hombre es una máquina fisicoquímica sumamente compleja y estructurada. En el curso de su adaptación al ambiente, este organismo fluctúa siempre entre un estado de equilibrio y otro de desequilibrio. Para comprender la adaptación humana, es necesario tener

en cuenta no sólo el organismo, sino también el ambiente y las relaciones dinámicas que ambos mantienen entre sí.

Como resultado de una larga evolución, las diversas especies desarrollaron estructuras y funciones que son transmitidas de una generación a otra por genes y cromosomas. Ellas abarcan todos los órganos fundamentales del cuerpo, el esqueleto, los músculos, las vísceras, las glándulas y el tejido nervioso. Existen cuatro sistemas de subsistencia fundamentales: el digestivo-excretorio, el cardíaco-circulatorio, el neuromuscular y el endocrino. Ellos se coordinan entre sí para lograr una adaptación eficaz al mundo externo. A pesar de su constancia o fijeza habituales, también manifiestan alguna variación, determinada por cambios en parte internos y en parte externos. Aunque las cantidades de oxígeno, alimento, líquido y sales minerales que necesita el organismo son relativamente constantes, pueden presentarse algunas variaciones. En los días calurosos, por ejemplo, necesitamos más agua que en los días fríos. Los hombres que realizan trabajos físicos pesados necesitan más alimentos que los empleados de oficina.

Aunque una cierta rigidez de la estructura y la función de los sistemas de subsistencia es esencial para la preservación y el desarrollo de la vida, a medida que ascendemos a lo largo de la escala de la evolución encontramos claras pruebas de la creciente importancia de la flexibilidad del organismo. Ella es fundamental para la vida social del hombre, para la elaboración y continuidad de su cultura. El sistema neurológico hace posible esta flexibilidad. Los reflejos simples —en los cuales a un estímulo específico sigue directamente una respuesta específica, como en la respiración, la digestión, la excreción y la evitación de estímulos dolorosos o noci-

vos— no proporcionan las bases de las formas complejas de la adaptación. Lo que se necesita es un mecanismo nervioso que permita una gama siempre más amplia de modificaciones entre el estímulo y la respuesta. Los centros nerviosos superiores, en especial el cerebro, hacen que ello sea posible.

Los factores biológicos, en gran medida determinados por la herencia, proporcionan las bases que limitan y facilitan la conducta humana. Por supuesto, las capacidades fundamentales —sensorias, motoras y similares— son esenciales para la adaptación. De hecho, el aprendizaje mismo representa una capacidad biológicamente determinada. Sabemos que la inteligencia es determinada, por lo menos en parte, por la herencia. Lo mismo puede decirse de las necesidades y emociones fundamentales. Además, también algunas diferencias sexuales dependen de factores heredados respectivamente de hombres y mujeres. En otras palabras, los factores no aprendidos o biológicos proporcionan el fundamento a partir del cual se construye la superestructura de la conducta aprendida. La estructura resultante es el organismo total en funcionamiento. Consideremos ahora más específicamente el tema de la motivación.

La naturaleza de la motivación

La consideración de lo que lleva al organismo humano a la acción —la motivación— es fundamental para la psicología, y ningún tema fue más cabalmente discutido. Hasta ahora se está muy lejos de alcanzar un pleno acuerdo respecto de su naturaleza y funcionamiento. El requisito básico de la supervivencia fue descrito de acuerdo con una amplia variedad de conceptos, tales como necesidades, deseos, tendencias, instintos o impulsos (*drives*).

Debe reconocerse que el motivo o impulso es esencialmente lo que llamamos una construcción, inferencia o variable interviniente. Nadie ha visto un motivo en acción. No se trata de algo que deba observarse, sino más bien de algo que debe inferirse de la conducta observable. No obstante, para tratar más eficaz y cabalmente el problema de lo que lleva a un organismo a la acción o a la adaptación debe formularse algún tipo de concepto.

Se plantearon diversas preguntas respecto de la naturaleza y el funcionamiento de los motivos o impulsos. Una de ellas se refiere a la catalogación o enumeración de los motivos. Si se trata de hacerla, ¿debe ser de largo o corto alcance, amplio o estrecho? Otra se vincula con la distinción entre impulsos originarios, biológicamente determinados, y motivos adquiridos. Además, ¿cuáles son las bases biológicas probables —innatas o aprendidas— de estas motivaciones adquiridas? ¿Existen, como sostuvieron algunos, motivos sociales innatos, tales como el cuidado de los hijos en las madres? En este sentido —como insistiremos a lo largo de todo este libro— muchos psicólogos, con una orientación dirigida exclusivamente hacia el individuo, olvidan el hecho básico de que el hombre es miembro de una especie social. Como organismo, el hombre no es primero una unidad separada que luego aprende a reaccionar ante los estímulos sociales, sino que desde el nacimiento vive en un mundo de interacción con otros. Sin duda, en sus años de formación no puede sobrevivir sin la ayuda o intercesión de otro miembro de su propia especie.

Además, existe también el problema de los vínculos existentes entre motivos, en particular el importante problema de la relación de las necesidades adquiridas con las motivaciones surgidas en la per-

sonalidad. Por ejemplo, al hablar de la falta de realización de otro, alguien dice: "El problema es que él no tiene arranque automático." Por último, existe el difícil problema de la vinculación —si es que ella existe— entre los motivos y el aprendizaje tempranos y los impulsos, hábitos, metas y valores posteriores. Este tema ha sido discutido durante mucho tiempo en la psicología social, y todavía no se lo ha solucionado por completo ⁷.

Hay muchas formas de tratar el papel de la motivación en la conducta. En 1908 el psicólogo William McDougall publicó su libro *Social Psychology*, elaborado en gran medida alrededor de los conceptos de instinto y sentimiento. McDougall definió el instinto como "una disposición psicofísica heredada o innata que hace que quien la posee perciba y preste atención a objetos de una clase determinada, experimente una excitación emocional de una forma particular o, por lo menos, sienta un impulso para tal acción" ⁸. En otras palabras, se consideraba al instinto como una construcción general amplia que poseía tres aspectos: el cognoscitivo o perceptivo, el emocional o afectivo y el conativo o de orientación hacia la acción. McDougall presentó una lista de trece instintos principales con sus correspondientes emociones, y luego agregó una cantidad de instintos de menor importancia.

Después de la publicación del libro de McDougall se hizo práctica común entre los psicólogos sociales inventar sus propias listas de instintos como fuerzas fundamentales que impulsaban la conducta. Debe decirse, además, que se hicieron pocos esfuer-

⁷ Ver Harold Orlansky: "Infant Care and Personality", en *Psychological Bulletin*, 1949, 46, págs. 1-48.

⁸ Cita de la página 30 del libro de McDougall.

zos para corroborar tales listas mediante la investigación empírica. No obstante, la teoría de los instintos de McDougall fue considerada fundamental durante más de una década. Sin embargo, y en forma bastante sorprendente, fueron pocos los científicos sociales —si es que hubo algunos— que prestaron atención al uso del segundo concepto importante: el sentimiento. McDougall consideraba que los sentimientos estaban compuestos por combinaciones de instintos originarios y que, en realidad, constituían las motivaciones básicas de la vida cotidiana.

Posteriormente, en gran medida debido a la influencia del conductismo, el concepto de instinto cayó en desgracia, aunque los freudianos siguieron usándolo en sus explicaciones psicoanalíticas de la conducta. En 1924 L. L. Bernard dio a conocer un extenso libro donde criticaba el concepto de instinto y trataba de darle el *coup de grâce* ⁹. Luego transcurrió una década en que se acentuaron fuertemente los factores de aprendizaje y ambientales, sólo para que, a mediados de la década de 1930, los estudiosos concienzudos de la psicología reconociesen que no podían eludir la necesidad de inferir factores motivacionales al interpretar la conducta humana.

Al tratar de desarrollar algunos tests con el fin de determinar la naturaleza fundamental o dependiente de las motivaciones o impulsos, Otto Klineberg empleó tres criterios. El primero es el factor de la continuidad de formas particulares de la conducta humana con otros animales, en particular con los antropoides. Klineberg afirmó que cuando se en-

⁹ L. L. Bernard: *Instinct: A Study in Social Psychology*. Nueva York, Holt, 1924.

cuentra una continuidad entre los animales superiores y el hombre respecto de algún componente no aprendido de la conducta, se dispone de una prueba del carácter dependiente de un motivo particular. El segundo criterio descansa sobre el descubrimiento de un fundamento bioquímico o fisiológico para una actividad específica. Es decir, se trata de hallar alguna condición o predisposición orgánica para tal actividad. El tercer criterio significativo es la universalidad. Si se encuentra una forma de conducta común a todas las sociedades humanas, pese a la variación de sus culturas, se considera que ello constituye una fuerte prueba de su carácter dependiente. Sin embargo, como veremos, este último criterio debe usarse con mucha cautela. Muchos motivos sociales comunes surgen tanto de un factor situacional universal como de un factor orgánico universal¹⁹.

En los diversos análisis de la motivación se presentaron difíciles problemas. El primero de ellos se relaciona con las distinciones entre los componentes fisiológicos y psicológicos; es decir, entre los que pueden llamarse impulsos innatos y aquellos que son definitivamente aprendidos y dependen de la sociedad y de la cultura. El otro problema se relaciona con el papel de instigadores de la motivación de los estímulos externos en comparación con los internos. Durante mucho tiempo algunos psicólogos insistieron en que todos los impulsos o tendencias se originaban dentro del organismo. Ellos debían explicarse en términos de cambios biofísicos o químicos. Sin embargo, la observación de

¹⁹ Otto Klineberg: *Social Psychology*. Nueva York, Holt, ed. rev. 1954, págs. 69-70. [Hay versión castellana: *Psicología Social*. México, F.C.E., 1965.]

sentido común pone de manifiesto que algunos impulsos para la acción surgen a partir de cambios del ambiente externo. Ello es indicado claramente por hechos tales como el evitar las sustancias nocivas, alejarse de los estímulos dolorosos y la demanda de calor y comodidad. Incluso las respuestas sexuales, que tienen un fundamento interno, definido, no se expresan plena y normalmente sin un contacto externo de interacción.

Además de las necesidades fisiológicas determinadas por los cambios internos y externos, hay reacciones expresivas íntimamente relacionadas con ellos. Ellas incluyen cosas tales como la vocalización al azar y diversas respuestas manifiestas vinculadas con sentimientos y emociones. El cuadro I nos proporciona una breve clasificación de estos impulsos orgánicos o factores motivacionales.

Ésta es sólo una de las muchas clasificaciones posibles. La nómina de Gardner Murphy utiliza cuatro categorías básicas: "impulsos" viscerales, de actividad, sensorios y "respuestas de emergencia"; las últimas abarcan el temor, la ira y otras emociones fuertes. Además de cubrir prácticamente los mismos items que acabamos de señalar, Murphy enumera "curiosidad y exploración" e "impulso para enfrentar y dominar el ambiente" entre los impulsos de actividad, e "impulso para explotar el ritmo, el clímax y el contraste" en la columna sensorial²¹.

²¹ Gardner Murphy: "Social Motivation", en Gardner Lindzey (comp.): *Handbook of Social Psychology*. Cambridge, Addison-Wesley, 1951, vol. II, pág. 609.

CUADRO 1. CLASIFICACIÓN DE LOS IMPULSOS ORGÁNICOS

A <i>Necesidades fisiológicas determinadas por cambios internos</i>	B <i>Necesidades fisiológicas determinadas por cambios externos</i>	C <i>Necesidades expresivas relacionadas con A y B</i>
1. Necesidad de oxígeno, respiración, circulación y estabilidad de la temperatura. 2. Sustento, hambre y sed. 3. Eliminación de los residuos orgánicos mediante la respiración, excreción, micción, transpiración. 4. Sueño y descanso para compensar los efectos de la fatiga o del uso de los órganos. 5. Reproducción, necesidad que alcanza su plena maduración en la pubertad. 6. Posibles inclinaciones afectivas, incluso la maternal.	7. Necesidad de evitar y apartarse de los estímulos dolorosos y nocivos. 8. Calor, bienestar, abrigo y estimulación placentera. 9. Satisfacciones específicas derivadas de la satisfacción de las necesidades de sustento. 10. Placeres provocados por la estimulación de los órganos genitales externos y de otras zonas erógenas. 11. Sensorios: visuales, sonoros, olfativos, gustativos, táctiles.	12. Vocalización al azar o rítmica. 13. Actividades musculares al azar; inquietud. 14. Reacciones manifiestas originadas en sentimientos y emociones: temor, ira, disgusto, vergüenza, etc.

Los ciclos de actividad

Por supuesto, los motivos o impulsos no existen por sí mismos. Desde hace mucho tiempo se reconoce que el impulso o motivo no es sino el primer paso de un ciclo de actividad o adaptación que conduce, si es afortunado, a alguna recompensa o meta. Examinemos algunos aspectos de este ciclo.

El ciclo es puesto en movimiento por un estado de desequilibrio o tensión que lleva al individuo a desarrollar una actividad destinada, en definitiva, a restaurar un régimen permanente o equilibrio. Además, la necesidad, impulso, motivo o estado de tensión puede describirse con respecto a alguna meta o clase de metas o recompensas que serviría para reducir la tensión. En resumen, el ciclo está compuesto por una tensión-necesidad seguida por un esfuerzo o lucha para alcanzar una meta que contiene una recompensa.

Este simple enunciado evidentemente requiere elaboración, por lo menos cuando tratamos la motivación humana en un contexto social. Sin duda, en la interacción social desarrollada en su forma básica $A \rightleftharpoons B$, debe haber algún tipo de identificación mutua. Si A y B actúan y se comunican con referencia a un objeto físico o social además de interactuar entre sí, debe presentarse lo que T. M. Newcomb llama "co-orientación"¹². Además, entonces, se ponen en juego los factores cognoscitivos de carácter perceptivo o de otro tipo. Sea cual fuere la crítica que se haga a la definición de instinto de McDougall, debe comprenderse que él tenía ple-

¹² Theodore M. Newcomb: "Motivation in social Behavior", en el Nebraska Symposium on Motivation, *Current Theory and Research in Motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press, 1953, pág. 155.

na conciencia de la importancia que tienen para el sistema de la motivación esas funciones intelectivas, así como los componentes emocionales. Debemos agregar que, a su vez, los factores perceptivos y cognoscitivos permiten la aparición de pautas de expectativa; en tal caso se desarrolla una disposición a reaccionar ante un objeto o situación determinadas. Esa pauta de expectativa se denomina *actitud*¹⁸.

Además, la meta también puede considerarse como un tipo de valor hacia el cual se dirige la actitud. Tales metas, cuando se las alcanza, sirven como agentes de refuerzo en el proceso de aprendizaje.

La adquisición de motivos

En la adquisición de nuevos motivos nos enfrentamos con mecanismos de aprendizaje. Examinaremos estos mecanismos con cierto detalle en el capítulo siguiente, pero señalemos ahora algunos importantes rasgos del proceso de elaboración de nuevas motivaciones.

1. Los impulsos primarios no son modificables, aunque puede alterarse la jerarquía originaria de impulsos. Vale decir, pueden cambiarse los aspectos preferenciales de los impulsos básicos. Por ejem-

¹⁸ De modo opuesto, Newcomb define la actitud como "el estado de disposición para el surgimiento del motivo", en otras palabras, como una predisposición a ser motivado. En vista de la definición de actitud aceptada desde hace mucho tiempo como "disposición a reaccionar", es un hecho desafortunado que se haya introducido en la disciplina este nuevo uso. Ello sólo puede ser causa de confusión. Ver Newcomb: *Social Psychology*. Nueva York, Dryden, 1950, pág. 118. [Hay versión castellana: *Manual de psicología social*. Buenos Aires, Eudeba, 1965.]

plo, las necesidades básicas de alimentos y líquido acompañan al individuo durante toda su vida, pero su urgencia puede variar. Del mismo modo, sabemos que un impulso tan poderoso como el sexual puede ser inhibido o sublimado mediante hábitos, actitudes y valores aprendidos en una sociedad determinada. Ejemplo de ello son las instituciones del celibato que encontramos en diversas religiones tanto de los pueblos ágrafos como de los civilizados.

2. No obstante, las respuestas a impulsos primarios son modificables y cualquier número de respuestas puede servir para reducir el mismo impulso primario. Para retomar el ejemplo del hambre, los hábitos particulares de alimentación, así como los tipos de alimentos que satisfarán el hambre, varían enormemente. Otro ejemplo es la respuesta al dolor. En algunos programas de preparación institucional, los individuos pueden aprender a "gozar del dolor". Ejemplo de ello son los religiosos fanáticos que pueden caminar sobre carbones encendidos, traspasarse los miembros con instrumentos cortantes o aceptar ser flagelados.

3. Los estímulos o guías originariamente neutrales pueden adquirir valor cuando se los asocia con impulsos primarios. Los estímulos débiles que actúan de esta manera pueden llamarse impulsos aprendidos o adquiridos. La manera como un estímulo débil o neutral puede llegar a formar parte de un impulso se pone claramente de manifiesto en la madre que aprende a responder ante el menor quejido de su hijito, mientras que antes de tener un hijo propio tal estímulo hubiera dado lugar a escasa o ninguna respuesta.

4. Las guías o estímulos que han adquirido valor de impulso pueden perderlo; en consecuencia, los impulsos adquiridos tienen una capacidad sus-

titativa. Un impulso o motivo adquirido puede ocupar el lugar de otro. Por ejemplo, para una persona curada de alcoholismo el ver un vaso de whisky puede tener escaso o ningún valor de guía o estímulo. En cambio, puede sentir una fuerte atracción por las bebidas no alcohólicas.

5. Las respuestas que sirven para reducir un estímulo adquirido también pueden ser sustituidas. Los hábitos de un pequeño respecto de su status dentro de la familia pueden ser muy diferentes de las respuestas que aprenda en relación con su status de adulto.

6. Puesto que un impulso adquirido puede ser sustituido por otro, y puesto que también puede ser reemplazado un método de reducir un impulso adquirido, podemos esperar que los impulsos adquiridos en las distintas sociedades presenten una considerable variedad.

7. Por otra parte, algunos impulsos adquiridos se encuentran con alta frecuencia en todos o casi todos los grupos o sociedades. Los llamaremos motivos sociales comunes. La base de los motivos sociales comunes reside en la relativa invariabilidad de las situaciones de interacción que se encuentran en todos los grupos. Consideremos brevemente algunas de estas condiciones invariables más importantes.

a. Todo recién nacido, para sobrevivir, dependerá de, por lo menos, un individuo mayor, más poderoso, más sabio, generalmente su madre.

b. Todo infante se encontrará periódicamente en un estado de impulso primario en el cual necesitará que el individuo mayor, más sabio, más poderoso realice ciertas respuestas que satisfarán su necesidad. Por ejemplo, al amamantar al bebe, la madre lo gratifica con alimento y así reduce su im-

pulso de hambre. El individuo mayor, más sabio, más poderoso puede negarse a realizar estos actos en la sucesión biológicamente ordenada, o puede realizarlos de manera que surjan en el infante otros impulsos, por ejemplo cuando la experiencia se hace dolorosa para la madre. En resumen, la persona mayor, más sabia, más poderosa, actuará respecto del infante dependiente como un agente punitivo tanto como gratificador.

c. Todo infante tendrá una experiencia mínima de interacción con otros individuos. Su respuesta servirá como guía para los últimos y, con el tiempo, la respuesta de los demás individuos servirá de guía para el niño. Con pocas excepciones, los infantes tienen millares de interacciones con los padres y otras personas que los rodean.

d. Por último, dos o más personas que interactúan constituyen un grupo social. En consecuencia, todo niño actuará necesariamente como miembro de un grupo de ese tipo.

Los anteriores detalles demuestran la íntima relación existente entre los impulsos básicos, los impulsos adquiridos y el desarrollo de pautas de interacción que, a su vez, son el fundamento de los motivos sociales comunes. Examinemos algunos de estos rasgos con mayor detenimiento.

8. Todo niño desarrollará determinadas pautas de hábitos o sistemas de respuesta que manifestará cuando la persona mayor, más sabia y más poderosa proporcione guías adecuadas. En consecuencia, a través de los mecanismos de la respuesta de anticipación —pautas de expectativa— la persona mayor llegará a esperar determinados tipos de conducta bastante estables del niño. En formas similares, el niño, a través de sus respuestas de anticipación, llegará a esperar determinadas acciones más o menos

estables del otro individuo. Estas pautas de hábito o sistemas de respuesta más o menos estables serán esperadas por otros. Esa combinación de hábitos y expectativas constituye un rol social. Por lo tanto, ser miembro de un grupo social supone haber adoptado un rol.

9. A través del proceso de interacción, el niño gradualmente aprenderá a discriminar entre los aspectos de su ambiente total aquellos que pueden servir como guías confiables para la reducción del impulso y los que no son útiles en este sentido. En esta situación pueden servir como guía algunas de sus propias respuestas y algunas de las guías de los demás individuos. Estas dos clases de guías pueden asociarse en forma diferente con la reducción del impulso. De hecho, esta distinción es la base de la importante diferenciación entre la persona y lo que se halla fuera de la persona.

No sólo existen distinciones entre las guías, sino que algunas diferencias se convierten en bases para la generalización de guías. En el siguiente capítulo trataremos algunos aspectos de este tema.

Se hicieron diversos intentos con el fin de enumerar y clasificar los motivos sociales comunes. Ninguna de estas enumeraciones es totalmente satisfactoria. De hecho, hay probablemente cientos y cientos de motivaciones que se aprendieron y que constituyen aspectos comunes de diversos subgrupos de una sociedad mayor particular.

Los procesos de interacción derivados

Evidentemente hay una continuidad entre las necesidades primarias y básicas y aquellas que se incorporan a esquemas motivacionales mayores a través del aprendizaje. Sobre los fundamentos de

las demandas de comida y bebida, de protección corporal, y posteriormente de satisfacción sexual, se desarrollan diversas reacciones—tanto de oposición como cooperativas— relacionadas con la dependencia, el amor, la protección y la seguridad. Ellas son los cimientos sobre los cuales tienden a desarrollarse los motivos posteriores.

Sin embargo, la lucha cuyo fin es satisfacer estos deseos fundamentales —y el proceso posterior de dar cumplimiento a los deseos secundarios— no siempre es fácil o ininterrumpida. El camino que va desde la demanda o impulso hasta la consumación puede ser obstruido por diversos factores; por ejemplo, por la escasez de la recompensa. El ejemplo más simple sería la falta de recursos naturales tales como los alimentos. La escasez podría deberse también a que otro miembro de la especie tenga el monopolio de los alimentos. Existen muchas formas posibles de obstrucción.

Ante esas fuerzas inhibitorias, el individuo puede reaccionar de diversas maneras. Puede hacer frente a la situación de un modo directo, puede tratar de alcanzar la meta en formas indirectas o sustitutivas o puede negarse a realizar esfuerzo alguno. Llamamos oposición a las tentativas más o menos directas que realiza el individuo para obtener su recompensa mediante un mayor esfuerzo, e incluimos bajo dicho rótulo tanto el conflicto como la competencia. Las reacciones sustitutivas a menudo desempeñan un papel en la oposición. Mediante la sustitución también es posible reemplazar un impulso por otro que puede satisfacerse. El abandono de todo esfuerzo puede tomar la forma de ensueños.

En contraste con el esfuerzo de oposición hallamos la cooperación. Dos o más personas pueden combinar sus conocimientos y capacidades para ob-

tener una recompensa que habitualmente compar-
ten. Mientras que la oposición tiende a ser causa de
emociones hostiles y ansiosas, la cooperación tiende
a favorecer las emociones amistosas y un sentimien-
to de interdependencia. La oposición tanto como la
cooperación son formas universales de interacción,
pero cada cultura les impondrá su dirección y
contenido.

Algunos motivos sociales comunes

La oposición-agresión puede convertirse en un
medio tan poderoso de realización de diversos im-
pulsos fundamentales como para organizarse en un
motivo que llamamos *deseo de dominio*. Más ade-
lante resultará evidente la función de este motivo.
Por lo contrario, el deseo de dependencia, seguri-
dad y protección, originado habitualmente en la
relación con la madre, es extendido más tarde a
otras personas. Con el tiempo se generaliza hasta
convertirse en una necesidad de pertenencia o sen-
timiento de participación junto con otros. Ese sen-
timiento gregario o *deseo de relación* llega a
constituir un importante motivo de innumerables
situaciones humanas.

El aprendizaje y la formación de hábitos desem-
peñan el papel de medios necesarios para pasar de
la necesidad a la meta o recompensa. Además, el
aprendizaje pasa gradualmente de la formación de
hábitos externos a la elaboración de controles in-
ternos, incluso ideas o conceptos, emociones, acti-
tudes y rasgos. A su vez, tanto los hábitos como
estos factores internos se convierten en verdaderos
motivos. Por ejemplo, el deseo de conocer —el moti-
vo cognoscitivo o, más simplemente, la *curiosidad*—
surge como un importante motivo. Puede tomar la

forma de un deseo de nuevas experiencias o de sa-
tisfacciones estéticas relativas a la forma, al color,
etcétera, así como de un deseo de conocimiento y
capacidad. La curiosidad ocupa un importante lu-
gar en la realización intelectual, la invención, la
creación y la apreciación artísticas, y en el interés
por los temas filosóficos y religiosos.

Tenemos entonces una serie de motivos emer-
gentes. Sus características de apremio o de depen-
dencia difieren según se vinculen con las necesida-
des fisiológicas fundamentales o con las que son
obviamente el resultado de la vida del hombre en
una sociedad que posee una cultura. Los impera-
tivos de nivel primario —como se los ha llamado—
se relacionan con el *sustento*, las *demandas sexua-
les* y la *protección* ante los peligros físicos. Los mo-
tivos de nivel secundario son los de *dominio* o
poder y *pertenencia*. Y, en un tercer nivel, se en-
cuentran los motivos originados en procesos inte-
lectuales. Éstos no sólo se manifiestan en las capa-
cidades técnicas, el conocimiento científico y el
sentido común, sino también en la estética, la reli-
gión y la filosofía.

Los psicólogos freudianos, que se esforzaron por
interpretar la naturaleza dinámica de los motivos
del hombre, a menudo clasifican los principales
impulsos en dos categorías: el *sexo* y el *yo*. Si acep-
tásemos estas dos categorías amplias, la primera
incluiría las demandas sexuales y amorosas, la sim-
patía, la tendencia a la cooperación y la necesidad
de sociabilidad o pertenencia. Las demandas de
afirmación de sí mismo, agresión personal, seguri-
dad y dominio pertenecerían a la segunda cate-
goría. Sin embargo, como otras clasificaciones rígi-
das, ésta no logra explicar una cantidad de motivos
importantes. Por ejemplo, la agresión no está liga-

da sólo con las manifestaciones del yo; otros impulsos —incluso la curiosidad, el interés estético, la recreación y la religión— no corresponden claramente ni a uno ni a otro de los casilleros freudianos.

LOS SENTIMIENTOS Y LAS EMOCIONES

Naturaleza y función de los procesos afectivos

La experiencia cotidiana y el lenguaje común reflejan el hecho de que determinados estados del cuerpo y de la mente pueden considerarse unas veces como agradables y satisfactorios, y otras, como desagradables e insatisfactorios. A veces nos encontramos en estados de excitación que llamamos diversamente ira, temor, pesar o amor. La psicología tradicional llamaba a esos sentimientos procesos afectivos o emocionales. Las reacciones o estados afectivos tienden a vincularse con los impulsos. En realidad, algunos autores consideran que las emociones y los sentimientos son indiscutiblemente partes de todo el sistema motivacional.

Podemos sintetizar del siguiente modo los aspectos comunes de los sentimientos y las emociones:

- 1) una percepción de la situación, de la cual participa la vista, el oído, el gusto o algún otro centro de recepción sensorial, es decir, los estados afectivos no son meras proyecciones de cambios internos;
- 2) una marcada acentuación de las actividades internas de las que participan el sistema nervioso simpático y las glándulas endocrinas, ambos relacionados con las pautas de adaptación básicas destinadas a evitar el peligro y a obtener el sustento, la satisfacción sexual, la seguridad y el bienestar.

y 3) un notable incremento de la actividad manifiesta, como lo ilustran el acercamiento sexual, la huida y la lucha. En general, tales reacciones toman la forma de la aproximación o el alejamiento. En resumen, los procesos afectivos están vinculados con la percepción, el cambio corporal y la acción manifiesta.

En términos de la historia de la evolución, la función de las emociones en la adaptación sería la de responder a determinadas situaciones críticas mediante la movilización del organismo para la lucha, la huida u otras actividades intensas. De acuerdo con ello, Walter B. Cannon desarrolló su teoría del surgimiento de las emociones¹⁴.

En el hombre moderno, la grosera lucha por la supervivencia está teñida hasta tal punto por las influencias sociales y culturales que no sólo se han modificado profundamente los estados afectivos rudimentarios, sino que incluso puede dudarse de la utilidad adaptativa de determinadas emociones, en especial el temor y la ira. Sin embargo, las emociones y los sentimientos desempeñan siempre un importante papel en nuestras vidas y representan un aspecto fisiológico constante que el hombre debe tener en cuenta en sus intentos de adaptación. En muchas ocasiones los sentimientos y las emociones, profundamente arraigados en la herencia, desempeñan una importante función en la sociedad. /

La observación de sentido común y el trabajo experimental demostraron que en los primeros años las respuestas afectivas son parte de la actividad masiva general. Este estado afectivo se llamó excitación o conmoción. La actividad masiva puede

¹⁴ *Op. cit.* Ver también su libro *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*. Nueva York, D. Appleton-Century, 2ª ed., 1929.

verse en el llanto de dolor del niño o en otras demostraciones corporales de incomodidad. No obstante, esas reacciones masivas gradualmente se separan según dos grandes divisiones, una llamada agradable, otra desagradable. Es decir, algunos estados de excitación o inquietud se asocian con el sentimiento de relajación o bienestar que llamamos agradable. Otros estados se vinculan con lo desagradable. Por ejemplo, los dolores que provoca el hambre pueden ser acompañados por reacciones afectivas desagradables, como el llanto y los movimientos bruscos de todo el cuerpo, mientras la saciedad será acompañada por gorjeos, sonrisas y otras pruebas de relajación y satisfacción.

La siguiente etapa de desarrollo de las emociones y los sentimientos se presenta cuando aumenta el número de situaciones y objetos, los que dan lugar a reacciones afectivas específicas. A partir del fundamento de la excitación agradable y desagradable, se desarrollan la ira, el temor y el amor, que son al parecer las emociones básicas. Los sonidos intensos, la sensación de caída o el hecho de que se los mueva bruscamente cuando están dormidos provocan temor en los niños. La ira puede surgir como efecto de la restricción o de la frustración del libre movimiento. El amor se relaciona definitivamente con la estimulación interna y externa de los órganos sexuales o con las respuestas vinculadas al cuidado del pequeño.

La diferenciación y la elaboración de las emociones se desarrolla en el curso de los primeros años del aprendizaje. La percepción de situaciones se vincula, por una parte, con determinadas reacciones corporales o sistemáticas y, por la otra, con determinadas expresiones verbales o nombres. En el niño en crecimiento y en el adulto, la percepción,

la memoria y las expresiones corporales particulares constituyen una reacción total a la que damos nombres que forman parte de nuestra herencia cultural. En este nivel aparecen designaciones tales como pesar, pena, cariño maternal, ansiedad e indignación.

La cultura y los estados afectivos

Incluso un ligero conocimiento de las expresiones afectivas tanto de los pueblos ágrafos como de los civilizados indica claramente la importancia de las definiciones culturales de los procesos afectivos. Señalemos primero algunas diferencias notables de la expresión manifiesta de sentimientos y emociones. Muchos observadores comentaron la impasibilidad y la pasividad de los indios de las llanuras norteamericanas en situaciones que provocarían en nosotros cambios manifiestos en la voz, el rostro y los movimientos de las manos. En muchas de estas tribus indias, el joven ansioso por unirse a una banda de guerreros adultos debe pasar por severas pruebas físicas. Si muestra síntomas de dolor o de fatiga, se considera que no merece convertirse en miembro del grupo adulto y vuelve al status inferior de niño. Del mismo modo, la pasividad del rostro de los chinos ante el peligro o las situaciones desacostumbradas fue la causa de nuestro estereotipo occidental del "oriental inescrutable". Esas personas muestran un agudo contraste con el vivaz habitante del sur de Europa, pleno de gestos y movimientos corporales no sólo en los contactos sociales habituales, sino también en situaciones desacostumbradas y extrañas.

No hay razón alguna para suponer que estas diferencias tienen un fundamento hereditario. Ellas

son en gran medida el resultado del aprendizaje cultural, aunque debemos tener en cuenta determinadas variaciones idiosincráticas que se presentan en cualquier grupo o sociedad particulares. Hay algunos chinos más expresivos que otros, y sin duda algunos italianos son menos vivaces que sus vecinos. Además, es muy posible que los mismos chinos manifiesten ante los norteamericanos y los extranjeros un tipo diferente de expresión emocional que el que manifestarían ante sus propias familias. A veces, vinculada con la noción de que la herencia tiene importancia para la expresión emocional se encuentra también la idea de que los factores raciales pueden explicar estas diferencias.

Romanzo Adams se refirió a este hecho en su informe sobre las observaciones realizadas en un distrito rural de Japón, de donde provenían muchos de los habitantes japoneses de Hawaii. Adams visitó a familiares cercanos de los japoneses que había conocido en Hawaii y tuvo oportunidad de observar a ellos y a sus hijos con bastante detenimiento. Comenta: "Para un norteamericano, los modales de los aldeanos parecían manifestar una represión nada característica de los japoneses de Hawaii. Allí había una tendencia menor a hacer sentir los propios derechos, una expresión menor de la individualidad. Sus rostros, en especial los de las muchachas, eran menos expresivos"¹⁵.

Adams además subraya la observación hecha más arriba en el sentido de que el chino puede manifestar su expresividad emocional en forma diferente ante el hombre blanco que ante su propio grupo. Afirma que un hombre blanco, cuando va desde Ha-

¹⁵ Romanzo Adams: *Inter-Racial Marriage in Hawaii*. Nueva York, Macmillan, 1937, pág. 256. Con autorización.

waii hasta California y se pone en contacto con los chinos que viven allí, queda impresionado por la notable reserva de los chinos de California. La actitud común de los chinos de la costa del Pacífico ante el extranjero blanco es desconfiada antes que amistosa. "El chino de Hawaii en presencia de blancos es más dado a la risa y, si siente algún dolor, puede llorar. Con hombres de otras razas actúa como si se sintiese realmente un miembro del grupo"¹⁶. Es probable que esas diferencias se deban al hecho de que el chino de Hawaii es mucho más aceptado y se siente cómodo allí, en oposición con el sentimiento de aislamiento y separación que se encuentra entre los chinos de la costa del Pacífico.

Se sabe que en algunas sociedades y en situaciones de gran excitación emocional vinculadas con festividades mágicas y religiosas, los individuos caminan descalzos sobre carbones encendidos y se clavan objetos punzantes y calientes en la piel sin mostrar síntomas de dolor. Los mártires cristianos soportaron sin vacilar horribles torturas por su religión. Sin duda, estas anestias histéricas provocadas, que evitan el sentimiento normal de dolor, son el resultado de hábitos y actitudes culturales.

La ira, evidentemente vinculada con muchas reacciones hostiles, se manifiesta de diversas formas. Otto Klineberg examinó determinadas novelas clásicas chinas para obtener una idea acerca de cómo se expresaban las emociones en la antigua China¹⁷. Para expresar la ira, un individuo abría mucho sus ojos y pasaba de la forma almendrada a una más semejante a los ojos del europeo. Mirar fijamente

¹⁶ *Ibid.*, pág. 319.

¹⁷ Otto Klineberg: "Emotional Expression in Chinese Literature", en *J. of Abnormal and Social Psychology*, 1938, 33, págs. 517-520.

era también una forma aceptable de expresar la ira hacia otra persona. Uno podía mostrar una "fría sonrisa" para demostrar la propia irritación. Del mismo modo, en algunos casos un chino podía desmayarse de ira, así como las heroínas de las novelas inglesas de los siglos XVIII y XIX se desvanecían de vergüenza o temor.

Entre nosotros, la expresión fundamental de dolor son las lágrimas; sin embargo, cuando examinamos la conducta de las diversas sociedades en las situaciones que provocan dolor encontramos una variedad de respuestas. En algunas sociedades, cuando muere un familiar, se contratan plañideras para que giman en el funeral mientras los miembros de la familia permanecen impassibles. Al describir la expresión de dolor entre los habitantes de la antigua China, el gran estudioso francés Marcel Granet observó lo que era esencialmente un complejo ritual vocal de dolor²⁸. El pesar debía expresarse sólo de acuerdo con determinadas formas o grados establecidos, y la intensidad del dolor expresado se correlacionaba positivamente con el status del muerto. Una matrona joven debía manifestar mayor pesar por la muerte de su suegra que por la de su propia madre. Se esperaba que las lágrimas se manifestasen sólo en determinados momentos y en situaciones especificadas.

Sin embargo, las lágrimas pueden expresar tanto la alegría como el pesar. En nuestra propia sociedad, a veces se dice que los individuos lloran de alegría cuando se encuentran con personas queridas a las que no ven desde hace mucho tiempo. En algunas sociedades, esa conducta parece totalmente

²⁸ Marcel Granet: "Le Langage de la douleur d'après le rituel funéraire de la Chine classique, en *J. de Psychologie*, 1922, 19, págs. 97-118.

determinada por la cultura. Los observadores de los habitantes de las islas Andaman informan que los familiares lloran y gimen al encontrarse después de una ausencia de unas pocas semanas o meses y, al parecer, este llanto ritual tiene algún significado emocional manifiestamente relacionado con el sentimiento de solidaridad endogrupal. El maorí de Nueva Zelanda también tiene una forma ritual de llanto, pero Peter Back informa que ella desaparece ante la influencia inglesa ejercida en las escuelas y en otras partes²⁹.

Así como el llanto es una expresión básica y temprana de la experiencia desagradable y dolorosa, los estados agradables y eufóricos se expresan mediante la sonrisa. Aunque el recién nacido no sonríe, muy pronto expresa una situación agradable o satisfactoria mediante gorjeos, gorgoritos y manifestaciones similares. A las pocas semanas muestra una respuesta definida al sonreír a las demás personas. Es posible que la incapacidad inicial para sonreír se deba a una maduración neuromuscular incompleta antes que a una falta de estimulación social adecuada. En otras palabras, el hecho biológico de la maduración permite la expresión manifiesta. La vieja suposición de que la sonrisa era el resultado del instinto social se debe rever con el fin de tener en cuenta la maduración y la interacción social que se inician con el nacimiento. Al parecer, la sonrisa es una respuesta básica, pero muy pronto es condicionada respecto de objetos específicos por la estimulación sociocultural que se ejerce sobre el infante.

La expresión del placer se halla en relación con las normas culturales. Lafcadio Hearn observó que

²⁹ En Otto Klineberg: *Social Psychology*, pág. 187, puede encontrarse una excelente reseña de una variedad de estudios sobre este tema.

en Japón la sonrisa era una expresión convencional de sumisión ante un superior. Cuando se lo censura, el inferior debe sonreír ante su amo, y no mostrar disgusto²⁰. Cuando hablamos de una alegría desenfrenada, simplemente decimos que estamos habituados a una forma particular de expresión de sentimientos emocionales. A los individuos crecidos bajo la influencia de esa expectativa cultural, les parece natural actuar en una forma "desenfrenada". Hacerlo de otro modo sería extraño, grotesco e impropio.

Como expresión sociocultural, la risa se vincula por lo menos con tres tipos de situaciones, todas ellas relacionadas con los aspectos de afirmación de la personalidad. En el primer tipo, la risa puede calificarse de liberación de un tabú, como la experimentamos en la broma de doble sentido o en los chistes obscenos tolerados en las variedades o en la comedia musical. El segundo tipo se relaciona con el sentimiento de seguridad y superioridad. El filósofo inglés Thomas Hobbes lo expresó del siguiente modo: "La risa es provocada ya por algún acto inesperado que le agrada al propio sujeto o por la percepción de alguna cosa deforme en otra persona, en comparación con la cual el sujeto se alaba repentinamente a sí mismo"²¹. Reímos al ver cómo un digno predicador o un banquero resbala sobre el hielo. Es probable que la escena enaltezca por un momento nuestro sentimiento de dominio personal. Puede ocurrir que entonces tenga lugar una

²⁰ Lafcadio Hearn: "The Japanese Smile", en *Glimpses of Unfamiliar Japan*. Boston, Houghton Mifflin, 1894, vol. II y *Japan: An Attempt at Interpretation*. Nueva York, MacMillan, 1904, pág. 191.

²¹ Thomas Hobbes: *Leviathan*. Nueva York, Dutton, 1914, pág. 27. [Hay versión castellana: *Leviatán*. Puerto Rico, Universidad, 1965.]

liberación de tensiones. De acuerdo con el principio del aprendizaje ideomotor, el ser testigos de la caída de otra persona, produce en nosotros las tensiones corporales que experimentaríamos si empezásemos a caer. Al no caer, liberamos estas tensiones incipientes a través de la risa. El tercer estímulo para la risa supone la percepción de elementos incongruentes en la postura, el habla o el gesto. Pero es posible que también en este caso se manifiesten actitudes inconscientes de superioridad. Evidentemente, gran parte de nuestra risa, si no toda ella, está vinculada con nuestros deseos conscientes o inconscientes de poder y de expresión de la propia individualidad. Particularmente el chiste nos permite expresar hostilidades encubiertas o manifestar intereses sexuales o de otra índole cuya manifestación, en la mayoría de los casos, prohíben las normas sociales.

La risa está claramente condicionada no sólo por las demás personas, sino también por situaciones particulares. Prevemos la risa en el teatro, pero no en la iglesia; en un suceso deportivo, pero no en un tribunal ni en una reunión de directorio. La risa está característicamente vinculada con estas reacciones anticipatorias, que son controladas por pautas culturales permisivas. El reírse de otros tiene un significado agresivo; la risa con otros tiende a tener un tono de mayor simpatía. J. C. Gregory observa: "La risa triunfante de la broma agresiva o satírica tiene un eco de guerra, y el desdén, el escarnio o la superioridad pueden caracterizar la risa de acuerdo con la liberación que proporcionen"²². Por otra parte, la risa en común no sólo puede aliviar ten-

²² J. C. Gregory: *The Nature of Laughter*. Nueva York, Harcourt, Brace, 1924, pág. 221.

siones, sino también aumentar el bienestar de todo un grupo y facilitar la cooperación y el consenso. Un orador público de éxito sabe cómo hacer que el público ría de alguna situación o persona que es objeto de disgusto o ría con él cuando quiere lograr la aprobación de una de sus observaciones.

Muchas formas del chiste y del humor tienen una función evidente de control social. En una persona el ridículo no sólo puede provocar un sentimiento de inferioridad, sino también disuadirla de realizar una acción moralmente reprobada. La ironía y el sarcasmo pueden tener efectos restrictivos sobre los demás. El ridículo que provoca la risa es una forma bastante común de hacer sentir vergüenza y culpa tanto en los pueblos primitivos como en los civilizados. En consecuencia, aunque en sus diversas formas la risa es una expresión de superioridad y de agresividad individuales, también puede proporcionar un importante medio de control comunitario.

BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

Allport, G. W. y Vernon, P. E.: *Studies in Expressive Movement*. Nueva York, Macmillan, 1933. Excelente reseña de una variedad bastante amplia de experimentos y estudios de movimientos expresivos que habitualmente suponen emociones y sentimientos.

Freud, Sigmund: *Wit and Its Relation to the Unconscious*. Londres, Fisher Unwin, 1916. [Hay versión cast.: *El chiste y su relación con el inconsciente*. Obras completas. Buenos Aires, Rueda, tomo III, 1952.] Véase también A. A. Brill (comp.): *The Basic Writings of Sigmund Freud*. Nueva York, Random House, 1938. Exposición clásica de la teoría de Freud sobre la relación del chiste con mecanismos inconscientes.

Jones, Marshall R. (comp.): *Nebraska Symposium on Motivation: Current Theory and Research in Motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press, 1954, vol. II. Serie de artículos y comentarios sobre diversos aspectos de la investigación y la teoría acerca de la motivación.

Klineberg, Otto: *Social Psychology*. Nueva York, Holt, 1954. [Hay versión castell.: *Psicología social*. México, F.C.E., 1965.] Los capítulos V y VI se ocupan de la motivación. El capítulo VII trata las emociones. Presenta un buen enfoque de comparaciones interculturales con muchos ejemplos.

Lindsley, Donald: "Emotion", en S. S. Stevens (comp.): *Handbook of Experimental Psychology*. Nueva York, Wiley, 1951, cap. XIV. Buena reseña, con comentarios, de la investigación sobre las emociones. Se lo sugiere, pues proporciona fundamentos empíricos al estudioso de la psicología social.

McClelland, David C. (comp.): *Studies in Motivation*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 1955. Los cincuenta artículos de esta selección tratan una amplia variedad de temas y consideran aspectos de las comparaciones entre las culturas.

Current Theory and Research in Motivation, Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, University of Nebraska Press, 1953, vol. I. Véase más arriba Marshall R. Jones.

CAPÍTULO III

APRENDIZAJE SOCIAL
E INTERACCIÓN

La consideración del aprendizaje social es fundamental para el estudio de la psicología social. La expresión aprendizaje social se refiere a la adquisición de capacidades, información y valores, que se produce como un resultado de nuestro contacto con las demás personas. El concepto general básico de ese contacto es la interacción. Pero antes de ocuparnos de determinados aspectos pertinentes del aprendizaje social y de los procesos de interacción, debemos examinar el tema de las unidades de conducta.

UNIDADES DE CONDUCTA:

Para estudiar la conducta activa es conveniente dividirla en unidades. La unidad básica de la conducta activa puede llamarse respuesta. Las respuestas son cambios de actividad en una dirección determinada influidos por los movimientos de los músculos o la secreción de las glándulas. Además, una respuesta es también un movimiento mientras

¹ El autor debe agradecer al profesor Donald J. Lewis que colaboró en la preparación de este apartado.

se lo efectúa para lograr algún fin o meta específicos. Por supuesto, hay una gran cantidad de metas tales como satisfacer el hambre, alejarse de un hierro caliente, atraer la atención, ganar lo necesario para la subsistencia, cooperar con otros, tratar de vencer en una guerra, etc. Muchas de estas metas están socialmente determinadas o, por lo menos, son afectadas por la situación social.

Todas las metas —socialmente orientadas o no— tienen una cosa en común: sirven para reducir los impulsos, y las respuestas deben cumplir esa función para ser aprendidas y repetidas. Como veremos en el siguiente apartado, es importante comprender que la respuesta es significativa sólo cuando está funcionalmente vinculada con un hecho antecedente que llamamos estímulo. El estímulo tiende a provocar la respuesta. La teoría del aprendizaje representa un intento de explicar cómo los estímulos provocan cambios que, con el tiempo, se convierten en respuestas. Podemos aclarar nuestra definición de respuesta del siguiente modo: una respuesta es un movimiento de los músculos o una secreción de las glándulas, activada por su propia fuente neural, de la cual puede decirse que logra algún fin o meta específicos, y que puede vincularse funcionalmente con el estímulo.

Tipos de respuesta

Las respuestas pueden dividirse en dos tipos. Primero están las respuestas instrumentales. Una respuesta instrumental es aquella cuya principal función es producir una modificación inmediata de la relación del organismo con su ambiente externo. Vestirse, manejar un auto, empujar una palanca son ejemplos de tales respuestas. Segundo, hay res-

puestas productoras de guías. La función de una respuesta productora de guías consiste en actuar como estímulo para otra respuesta. El hecho de contar números o usar imágenes mentales para guiarse mientras se maneja son ejemplos de respuestas productoras de guías; la diferencia entre las respuestas instrumentales y las productoras de guías es importante. Después de haber distinguido estos dos tipos de respuesta, podemos ahora hacer una distinción específica entre la actividad *manifiesta* —externa y observable— y la *no manifiesta* —o interna—, tal como el pensamiento.

Hasta ahora nos referimos principalmente a respuestas únicas. Una respuesta única supone un conjunto específico de músculos. Cuando el estímulo provoca la respuesta sólo compromete ese conjunto de músculos. Podría pensarse que ello sugiere que una meta se alcanza siempre de idéntica manera; es decir, que la conducta debe ser sumamente estereotipada y rígida. Sin embargo, la observación de sentido común y la experimentación demuestran que no es así. En muchos casos, puede verse que la conducta, aunque dirigida al logro del mismo fin, es muy variable. Por consiguiente, podemos preguntar: si las respuestas son fijas y estereotipadas, ¿cómo puede ser la conducta variable? Nos enfrentamos aquí con dos problemas. Sabemos que la unidad básica de respuesta es relativamente estereotipada y debemos explicar la variación de la conducta. También queremos tener la posibilidad de tratar unidades mayores de actividad y pasar de la contracción de un único músculo a un conjunto de actividades complejo y coordinado.

Familias de hábitos

Para resolver estos problemas, los psicólogos desarrollaron el concepto de *familia de hábitos* o sistema de respuestas. Como ya dijimos, la conducta está compuesta por respuestas. La familia de hábitos es simplemente una clase de respuestas y esta clase —como la respuesta individual— se define en relación con alguna meta o fin específicos. La diferencia entre ambas reside en que la familia de hábitos está compuesta por dos o más respuestas, y habitualmente por un gran número de ellas. Lo que en este libro llamamos *acto social* es un sinónimo de un tipo de familia de hábitos o sistema de respuestas dirigido hacia una meta particular y socialmente orientada. En otras palabras, un acto social o familia de hábitos puede considerarse como un repertorio de respuestas en el cual todas ellas están dirigidas hacia el mismo fin.

Las respuestas tienden a perder su naturaleza fija y estereotipada cuando se convierten en miembros de una familia o sistema de respuestas. Es decir, pueden existir variaciones entre una respuesta y otra. La familia de hábitos permite al animal o al ser humano dar diferentes respuestas con el fin de lograr la misma meta. Por ejemplo, si una de las respuestas —que puede ser todavía relativamente estereotipada— del sistema de familia es bloqueada, otra puede ocupar su lugar. Cuando decimos que un organismo tiene posibilidades alternativas de conducta para alcanzar una meta especificada, nos referimos a que posee una familia de hábitos dirigida hacia ese fin.

Además, las familias de hábitos tienden a comportarse como unidades. La extinción o el abandono de una respuesta correspondiente a una fami-

lia de hábitos puede generalizarse diferencialmente a todos los miembros de esa familia, de modo que todos ellos pueden resultar debilitados en alguna medida. Si podemos manejar de la misma manera y al mismo tiempo todos los miembros de la familia de hábitos, ésta se comportará como una única respuesta. Las leyes aplicables a una única respuesta pueden también aplicarse a una familia de hábitos. Del mismo modo, los actos, incluso los sociales, pueden describirse y predecirse mediante estas mismas leyes.

Existen también clases o agrupaciones de familias de hábitos o sistemas de respuesta. Ellas pueden integrarse sobre la base de una meta mayor y más distante que la usada para una única familia de hábitos o para una sola respuesta de la familia de hábitos. Tal clasificación da lugar a una unidad mayor, de carácter más molar. Dentro de esta unidad molar mayor pueden encontrarse submetas que sirven para definir unidades de la familia de hábitos que no llegan a tener carácter molar. Es nuestro conocimiento de las características de una respuesta o familia de hábitos el que nos permite predecir la conducta.

En resumen, la psicología nos ha proporcionado una serie de leyes o generalizaciones relativas a las respuestas del nivel de la respuesta única, del nivel de la familia de hábitos e incluso de unidades de niveles mayores de la conducta. Toda conducta está relacionada con una situación o condición determinada en la cual tiene lugar el aprendizaje. Con frecuencia los antropólogos y los sociólogos proporcionan a los psicólogos descripciones de las muchas condiciones en que el aprendizaje puede realizarse, y de hecho se realiza.

En nuestro estudio particular nos ocupamos del

aprendizaje humano en situaciones sociales, situaciones que suponen la interacción de, por lo menos, dos individuos. Como veremos, los seres humanos aprenden a interactuar con otros en una variedad de formas. Los individuos aprenden de otros individuos la mayor parte de lo que consideramos significativo. Cada individuo aprende con la ayuda de otros cómo obtener alimentos, cómo actuar ante sus padres, su patrón, sus jefes y médicos. Aprende a qué dioses rendir culto y cómo hacerlo. Aprende de otros qué comer, cómo cocinar su alimento y la forma como se lo come. Muchas de estas cosas que los individuos aprenden de los demás individuos están incluidas en lo que se llama cultura, y podemos hablar de la cultura de un individuo y de la cultura de un grupo o sociedad.

FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE

En el sentido más amplio, puede decirse que la conducta humana es una forma de adaptación o ajuste de un individuo a su ambiente externo. La maduración y el aprendizaje pueden modificar la capacidad de un individuo para adaptarse a su medio en forma eficaz o apropiada. La maduración es el crecimiento y cambio de los tejidos que tiene lugar dentro del individuo, pero que no depende de los estímulos originados fuera de él. En otras palabras, estos cambios se deben a lo que consideramos crecimiento biológico. Por lo contrario, el aprendizaje consiste en los cambios del sistema de adaptación del individuo que dependen de estímulos provenientes del ambiente. Por supuesto, no todos los cambios de la reacción del individuo se

producen por aprendizaje o maduración. Por ejemplo, lo que llamamos adaptación sensorial no se refiere al aprendizaje ni a la maduración. Ejemplos de adaptación sensorial son las acomodaciones de los ojos a la reducción de la luz, del sentido del olfato a los olores desagradables de una curtiembre, o del sentido del oído de los trabajadores de una fundición de hierro a los ruidos que molestarían a otras personas. Del mismo modo, también los cambios de la conducta producidos por drogas se hallan fuera del alcance que otorgamos a la palabra aprendizaje. Por otra parte, la reducción del rendimiento del trabajo causada por la fatiga no se debe al aprendizaje. En resumen, hay algunos procesos de adaptación que no son la consecuencia de la maduración ni del aprendizaje.

Naturaleza del aprendizaje

Consideramos que el aprendizaje está constituido por los cambios del sistema de respuesta del individuo provocados por la vinculación o conexión—deliberada o no deliberada (inconsciente)— de nuevos estímulos y viejas o nuevas respuestas. La presentación de una respuesta determinada no constituye una prueba del aprendizaje. Antes bien, la prueba es que una respuesta específica, tras haberse presentado una vez, tenga más probabilidades de presentarse nuevamente que alguna otra respuesta.

A través de los años, los psicólogos efectuaron millares de experiencias sobre el aprendizaje y prestaron mucha atención a las diversas formas de interpretarlo. Aunque en este momento no existe una teoría del aprendizaje completamente adecuada, la desarrollada por Clark Hull y sus colaboradores proporciona uno de los enunciados sistemáti-

cos más sugestivos y útiles respecto de determinados elementos de importancia del aprendizaje. En la mayoría de los casos seguiremos la teoría general de Hull. Posteriormente indicaremos determinadas modificaciones referentes al aprendizaje social.

Hull dividió el proceso del aprendizaje en cuatro unidades fundamentales: el impulso, la guía, la respuesta y el refuerzo o recompensa. Consideremos por separado la naturaleza de cada uno de estos elementos con el fin de obtener una imagen más detallada.

El impulso

Ya indicamos en el capítulo II que un impulso es un fuerte estímulo resultante de algún desequilibrio que lleva al organismo a responder o reaccionar. Si es lo bastante fuerte, cualquier estímulo puede convertirse en un impulso, y cuanto más fuerte es el estímulo mayor es su "función de impulso". Los sonidos débiles o la música distante pueden tener —en caso de que la tengan— una escasa función como impulso básico o primario. Por otra parte, el alboroto de la radio de un vecino puede tener en gran medida esta función.

Si bien cualquier estímulo puede actuar como un impulso cuando es suficientemente fuerte, ciertas clases de estímulos proporcionan las bases de un alto porcentaje de motivaciones. A estos estímulos se los ha denominado impulsos primarios o innatos. En el capítulo anterior indicamos el hambre, la sed, la sexualidad y la tendencia a evitar el dolor como algunos de los impulsos innatos más evidentes. Estos impulsos son, sin duda, fundamentales para la supervivencia física. Sin embargo, quienes viven en una cultura industrializada y moderna

difícilmente imaginan toda la fuerza que pueden tener estos impulsos en ciertos casos. Uno de los propósitos básicos de toda sociedad es proporcionar formas de evitar que los impulsos primarios se vuelvan tan poderosos como para provocar en los individuos una experiencia desagradable, indebida y prolongada cuando no es posible reducir las tensiones. No obstante, en situaciones de hambre, inundación, incendio, guerra y otras crisis graves, el hombre moderno puede experimentar algunos impulsos primarios de gran intensidad.

La importancia del impulso innato puede ser ocultada por tabúes sociales. Por ejemplo, si bien puede permitirse que el impulso sexual adquiera fuerza antes del matrimonio, su expresión manifiesta está restringida por muchos controles. Es posible que los demás no toleren la franca aceptación de que uno posee tal impulso. En algunos casos, las inhibiciones para hablar acerca del impulso sexual pueden extenderse hasta incluir el pensar en él. En tales situaciones, la percepción del impulso puede debilitarse y aun quedar suprimido por lo menos en el nivel consciente.

Todos nosotros adquirimos, bajo la influencia de la cultura, un gran caudal de impulsos secundarios. Éstos se apoyan firmemente en los impulsos primarios. En la vida adulta, los impulsos secundarios sirven a menudo como pantalla detrás de la cual se ocultan los primarios. Es probable que buena parte de los impulsos sociales más fuertes deriven de los impulsos más primarios. Por ejemplo, el afán de dinero puede vincularse con el impulso de obtener alimento, que evidentemente descansa sobre un fuerte estímulo innato, así como con el deseo de prestigio, que es, por supuesto, derivado.

La íntima relación que existe entre el impulso

y el aprendizaje debe resultar evidente por sí misma. Por ejemplo, los estudiantes no aprenden mucho si carecen de algún tipo de impulso para hacerlo. Las razones personales para asistir a la universidad pueden ser diversas, pero es probable que entre ellas se encuentren el deseo de prepararse para una tarea bien remunerada, ascender en la escala social o hallar una pareja apropiada. La motivación puede contener también otros elementos.

La guía

La palabra "guía" fue utilizada por Hull y otros para referirse a un estímulo que determina la forma en que se presentará una respuesta particular. La guía determina cuándo, dónde y qué respuesta dará un individuo. La relación entre la guía y el impulso es importante. Los estímulos son de tipos diferentes. Abarcan todo el aparato sensorio-perceptivo. Por ejemplo, existen estímulos visuales, auditivos, olfativos, gustativos y táctiles. Los estímulos también varían en intensidad o fuerza. Habitualmente las luces brillantes, los sonidos altos y los olores fuertes constituyen guías más efectivas que los estímulos de un tipo menos intenso. Por otra parte, todos los estímulos externos pueden tener algún valor de impulso y motivar así alguna actividad de una persona. El calor, la luz solar intensa "hacen" que se ponga sus anteojos de sol o busque la sombra. No obstante, a través del aprendizaje se puede llegar a detectar un estímulo de baja intensidad, es decir, a desarrollar una disposición a responder de ellos. El delincuente perseguido o el soldado que realiza una misión de reconocimiento peligrosa tiende a detectar el más leve ruido de una pisada. La posibilidad de notar una guía puede

constituir en sí misma una respuesta posiblemente adquirida. A ello nos referimos cuando decimos que una persona aprende a prestar atención.

En general, las guías se organizan en una pauta de estímulos. Un conductor que va a gran velocidad por una carretera puede responder ante una combinación de una señal de disminuir la velocidad y un policía en motocicleta visto en el retrovisor en forma diferente de lo que respondería a la señal sin el policía o al policía sin la señal.

Puesto que tanto el impulso como la guía hallan su fuente en un estímulo, ambos tienen mucho en común. Sin embargo, el valor de guía de un estímulo reside en su *posibilidad de ser distinguido*, mientras que el de un impulso descansa en su *fuera*. No obstante, en determinadas circunstancias las guías pueden servir como impulsos. Por ejemplo, los impulsos originarios de hambre y de expresión sexual se presentan periódicamente. A través del aprendizaje pueden ser puestos en acción por guías adquiridas específicas, como el atrayente anuncio de un refrigerio o la aparición de un miembro atractivo del sexo opuesto. Como dijo el epigramático romano Marcial: "El hombre es el único animal que bebe sin tener sed y hace el amor en todas las estaciones."

La respuesta

El impulso, sea originario o adquirido, hace que el organismo responda ante determinadas guías. En el nivel reflejo, las guías están determinadas en gran medida desde el nacimiento, y la respuesta se produce en forma inmediata. Además, para que la respuesta sea recompensada y aprendida, es preciso que se presente alguna vez. Uno de los aspectos

importantes del aprendizaje social es distribuir las situaciones o guías —correspondan ellas a la casa, el campo de juegos, la escuela o el trabajo— con el fin de que quien realiza el aprendizaje dé la primera respuesta correcta. Ello puede suponer no sólo la presencia de condiciones físicas, sino también la plena comprensión de instrucciones y órdenes. Por supuesto, estas últimas constituyen una forma de guía. Una de las dificultades de la preparación del niño en la temprana infancia se debe a que las guías no se le presentan con suficiente claridad, y así sus respuestas pueden ser inadecuadas o incorrectas. Más tarde el individuo internaliza muchas de sus guías, y las respuestas anticipatorias asociadas con ellas son el resultado de esa internalización. Pero al comienzo del aprendizaje, el infante y el niño deben desarrollar sus guías y respuestas a partir de quienes los rodean, la madre, el padre, los compañeros de juegos y otros. Como veremos, estas guías y respuestas apropiadas se originan sobre todo —aunque no exclusivamente— en la cultura.

La importancia de la respuesta para el aprendizaje no es siempre fácil de detectar. Ello ocurre especialmente en el caso de los niños de más edad y de los adultos. Cuando una persona ya ha desarrollado un conjunto de técnicas de adaptación a través del aprendizaje social, muchas de sus respuestas se internalizarán en los llamados procesos de pensamiento. Sin embargo, un individuo no puede aprender una nueva forma de hablar o pensar antes de haber puesto concretamente a prueba un enunciado verbal o formulado un nuevo pensamiento.

La facilidad con que puede aprenderse una respuesta determinada en una situación, depende de la posibilidad de que las guías presentes en la situa-

ción requieran esa respuesta particular. Si una respuesta se presenta con frecuencia suficiente es fácil reforzarla e incluso aumentar la frecuencia de su presentación. Si una respuesta se presenta con poca frecuencia, forzosamente debe ser recompensada, y en forma excelente.

Jerarquía de la respuesta

Es posible ordenar las respuestas de acuerdo con el orden de posibilidad o probabilidad de su presentación. De hecho, existe una jerarquía u ordenamiento inicial de respuestas. Este ordenamiento se relaciona con la jerarquía relativa de los impulsos. Podemos decir que la respuesta que tiene más posibilidades de presentarse es aquella que tiene una posición dominante en la estructura. A la respuesta que tiene menos posibilidades de presentarse la llamaremos respuesta más débil. En otras palabras, existe un fuerte vínculo o conexión entre el estímulo y la respuesta dominante, y un vínculo débil entre el estímulo y la respuesta débil.

No obstante, el aprendizaje altera el orden de las respuestas dentro de la jerarquía, o por lo menos puede hacerlo. Las respuestas que son recompensadas —reforzadas—, aun cuando sean débiles, ocuparán con el tiempo posiciones dominantes. Surgirá entonces un nuevo ordenamiento o jerarquía de respuestas. Por ejemplo, es posible que un hombre luché por conquistar prestigio o alto status a expensas de un considerable sacrificio de los impulsos fundamentales de hambre y de expresión sexual.

Cuando el orden de las respuestas está determinado en primer lugar por factores hereditarios, antes que por el aprendizaje, llamamos jerarquía *innata* a ese ordenamiento inicial. Por ejemplo, el

llanto de dolor del infante ocupa en su jerarquía de respuestas una posición mucho más alta que las palabras "Me duele". Las últimas sólo se presentarán más tarde, cuando se haya adquirido el lenguaje. Para la mayoría de los adultos el orden de las respuestas ante una situación determinada es el resultado de respuestas ya aprendidas.

Sin embargo, uno bien podría preguntar cómo comienzan a presentarse las respuestas. N. E. Miller y John Dollard dicen que el nuevo rasgo se agrega cuando "la respuesta particular recompensada se presenta con regularidad respecto de una guía específica, mientras que antes su presentación en ese preciso momento y lugar habría sido muy infrecuente. La vinculación entre la guía y la respuesta es un producto nuevo del aprendizaje"². Además, también es posible que un número de respuestas diferentes se asocie con guías, de modo que todas se presenten conjuntamente de acuerdo con algún tipo de pauta. Las respuestas pueden ser viejas —es decir, pueden haber estado presentes en un momento anterior—, pero la combinación particular puede ser nueva.

Para que el aprendizaje sea efectivo, es importante vincular lo más pronto posible la respuesta con la nueva guía. Una forma relativamente ineficaz es la llamada aprendizaje de ensayo y error. En esos casos el impulso provoca una respuesta después de otra. En la medida en que las respuestas que ocupan una posición alta en la jerarquía inicial no son reforzadas o recompensadas, tienden a desaparecer o a ser abandonadas, y aparecen respuestas que ocupaban posiciones más bajas dentro

² Neal E. Miller y John Dollard: *Social Learning and Imitation*. New Haven, Yale University Press, 1941, pág. 25.

de la jerarquía. Estas son nuevas en el sentido de que no se manifiestan hasta que no se pierden las respuestas más fuertes provenientes de posiciones altas de la jerarquía y que compiten con ellas. Si una de estas respuestas nuevas resulta ser la correcta —por ejemplo, la que conduce a abrir la puerta que lleva al alimento— será recompensada y se convertirá en la respuesta estándar. Sin embargo, los esfuerzos del método de ensayo y error distan de ser azarosos en un sentido estadístico. Ellos son determinados por la jerarquía inicial, que es innata, pero que también puede variar de una situación a otra. El animal hambriento ubicado en una jaula o en un laberinto del cual debe escapar para obtener alimento dará una amplia variedad de respuestas, pero sólo las que conducen a una solución satisfactoria del problema serán reforzadas y, así, tendrán posibilidades de repetirse posteriormente en una situación similar.

Cuando el niño aprende a hablar tiene la posibilidad de usar palabras que lo ayudan a evocar la respuesta correcta. Además, después de que el individuo ha aprendido a vincular las respuestas correctas con una guía particular, o ha visto a otra persona realizar un acto determinado, puede recurrir a la imitación para reducir el grado de ensayo y error.

Como veremos, hay varias formas de facilitar el aprendizaje; es decir, de establecer el vínculo entre las guías correctas y las respuestas correctas. Estas formas incluyen el condicionamiento, la *in-visión* (*insight*), la imitación, las instrucciones verbales —de otros o de uno mismo— y el razonamiento. Es importante señalar la imposibilidad de aprender una respuesta que no se presenta, aun cuando, si se presentara, sería recompensada.

El refuerzo

El proceso del aprendizaje no progresa mediante la mera repetición de una misma respuesta. Debe existir alguna forma de fortalecimiento de la recompensa. Por ejemplo, cuando el animal enjaulado encuentra el camino o puerta de salida debe ser recompensado con alimento o de alguna otra manera; en otro caso la respuesta no se implantará efectivamente en el sistema. En realidad, reconocer el papel del refuerzo o recompensa es otra forma de enunciar lo que Thorndike, un psicólogo del pasado, llamó "ley del efecto". En resumen, puede llamarse *refuerzo* todo hecho que fortalezca la tendencia de una respuesta a repetirse. Por ejemplo, el alivio del dolor sirve como recompensa. Beber agua cuando se siente sed, comer alimentos cuando se tiene hambre, acostarse cuando se tiene sueño son ejemplos de recompensas o refuerzos de carácter primario o innato. Como ya se señaló en otro sentido, el refuerzo sirve para reducir el impulso o, como se dice a menudo, la recompensa desempeña la función de reducir la tensión. Evidentemente en este caso tensión equivale a impulso.

La función de las recompensas como reductoras de impulsos no sólo es evidente respecto de las necesidades primarias, sino que también muchos de nuestros agentes de refuerzo son aprendidos de otros. Al principio un niño pequeño no encuentra en las monedas o en el papel moneda las poderosas recompensas que hallan en ellas otros niños mayores o los adultos que —como suele decirse— "han aprendido el valor del dinero". No obstante, en nuestra sociedad el niño aprende rápidamente de su padre o de otros niños la utilidad del dinero. Antes de que pase mucho tiempo, otras cosas actua-

rán como recompensas en la experiencia del niño. Por ejemplo, el elogio de los padres cuando dicen que él es "un buen chico" constituye también un tipo de recompensa social. Del mismo modo, el niño pronto descubre todo tipo de factores punitivos — físicos y sociales— que aprende a evitar. Alguna respuesta del niño puede hacer que se lo castigue o, cuando menos, que se diga que es perverso, detestable o exprese de alguna otra manera que tiene un carácter indeseable.

La adquisición de recompensas sociales de todo tipo, físicas y verbales, hace que el niño en crecimiento desarrolle diversos medios indirectos de refuerzo. La madre dice al niño que es un "buen muchacho" cuando él ha respondido en una forma que ella aprueba. Posteriormente, el niño se hablará a sí mismo como ella le hablaba a él, y este hablarse a sí mismo le servirá como recompensa. Aun más tarde, este hablarse a sí mismo puede convertirse en una mera respuesta subvocal, o lo que otros psicólogos llaman imágenes o ideas. Esta internalización que comienza con el hablarse a sí mismo conduce al desarrollo y a la adquisición de signos y símbolos que desempeñan un importante papel en nuestra vida social.

Estos cuatro aspectos del proceso del aprendizaje —impulso, guía, respuesta y refuerzo— representan algunos aspectos fundamentales de todo aprendizaje. No obstante, hay además algunos otros aspectos del proceso total del aprendizaje que debemos considerar brevemente, pues ellos también se vinculan con el aprendizaje social, nuestro principal objeto de interés.

Extinción y recuperación espontánea

La recompensa de refuerzo es esencial para la adquisición de un hábito. Además, también es esencial para el mantenimiento de un hábito. Si la respuesta aprendida se repite una y otra vez sin algún tipo de recompensa de refuerzo, con el tiempo la fuerza de la tendencia a realizar esa respuesta sufrirá una progresiva declinación. A esta disminución la llamamos *extinción*. Para volver al aprendizaje realizado en el laberinto, los movimientos del animal destinados a abrir la jaula en el lugar equivocado finalmente desaparecen cuando él ha adquirido las respuestas correctas respecto de la traba que abre la puerta. De acuerdo con Miller y Dollard, no debe confundirse la extinción con lo que llamamos olvido. El olvido tiene lugar durante un intervalo en que no se practica la respuesta. La extinción se presenta cuando una respuesta se practica sin hallar refuerzo alguno. La extinción es un medio que permite la reducción o eliminación de la reacción no adaptativa³.

Como podría esperarse, el ritmo de la extinción varía según la fuerza del hábito. Los hábitos más fuertes tienen mayor resistencia a la extinción que los más débiles. Un hábito que ha sido muy reforzado en sus fases tempranas tiende a persistir. Además, si durante la preparación o aprendizaje inicial está presente un impulso fuerte, el hábito puede durar mucho tiempo. De este modo, el vendedor que gana mucho dinero mediante la representación de un determinado tipo de mercaderías la primera vez que sale a vender, luego no se sentirá inclinado a abandonar ese tipo de productos, aun cuando las

³ *Ibid.*, págs. 37-42.

ventas disminuyan. Por otra parte, es posible que se sienta impulsado a promover un tipo de mercaderías que no se venden bien en un principio, pero eso podrá hacerlo en un momento posterior.

Los impulsos adquiridos y las recompensas adquiridas también parecen sujetos a la extinción. Un niño que ha recibido regalos de una persona cada vez que ésta visitaba a su familia, puede perder su entusiasmo por el visitante si éste posteriormente abandona su costumbre inicial de llevarle un regalo. Debe señalarse una vez más que la mera repetición no fortalece el hábito. La extinción puede ser rápida o lenta, pero algún refuerzo es esencial para que el hábito se mantenga. Tanto en el laboratorio experimental como en la vida cotidiana, los efectos de la extinción tienden a desaparecer con el paso del tiempo. Tras una serie de excursiones nada provechosas a un arroyo determinado, un pescador puede abandonar la idea de retornar alguna vez allí. Sin embargo, posteriormente puede volver a hacerlo.

Esta tendencia de un hábito extinguido a reaparecer después de un período se denomina *recuperación espontánea*. En realidad, la extinción puede considerarse como una forma de inhibición. Con el paso del tiempo puede debilitarse la fuerza del agente inhibitorio. La fatiga podría ser un agente de este tipo que obstruiría durante un tiempo una respuesta determinada. Luego la respuesta sería restablecida o "recuperada".

Una función de la extinción es obligar al individuo a realizar nuevas respuestas. Si algunas de estas nuevas respuestas son reforzadas, con el tiempo se harán tan fuertes como para eliminar un viejo hábito. No obstante, si ninguna de ellas es reforzada el viejo hábito tenderá a reaparecer.

La generalización

Existe una tendencia a que el aprendizaje correspondiente a una situación se difunda o transfiera a una situación parecida o similar. Si un perro ha aprendido, digamos, a responder al estímulo de un shock eléctrico suave en un lugar determinado de su piel, manifestará más tarde una tendencia a responder a los shocks suaves efectuados sobre otras áreas de la piel, en especial las cercanas al lugar originario. Llamamos a ello *generalización del estímulo*. Según parece, éste es un aspecto básico del aprendizaje. Cuanto más semejantes son las situaciones, mayor es la tendencia a transferir o generalizar. Para decirlo con mayor precisión, el refuerzo o la recompensa por dar una respuesta específica a un conjunto particular de guías no sólo fortalece la tendencia a que esa pauta de guías provoque la respuesta, sino también la tendencia a que otros conjuntos similares de guías den lugar a la misma respuesta.

Esta tendencia a la generalización del estímulo parece ser una tendencia básica y universal de todos los animales superiores. No obstante, cuanto menos parecidas son las guías, menor es la transferencia. Llamamos a esto *variación gradiente de generalización*.

No existen dos situaciones exactamente iguales. Por ello la generalización resulta tan importante. Si una respuesta tuviese una relación absolutamente específica con la pauta de guías vinculada con su refuerzo, el aprendizaje resultaría imposible, pues la pauta específica de guías nunca se repetiría en todos sus detalles. Por lo contrario, si la generalización de las guías que provocan la respuesta fuese completa, el aprendizaje resultaría imposible. Esta

dificultad se resuelve mediante lo que los teóricos del aprendizaje llaman "gradiente innato de generalización". Ello significa que existe una tendencia más fuerte a responder a las guías que son más similares a las presentes en situaciones anteriores en que se recompensó una respuesta particular. La discriminación, que trataremos más adelante, contribuye a esta gradación de la generalización.

La vida está llena de ejemplos de generalización. Un niño mordido por un perro puede sentir temor no sólo a otros perros, sino también a otros animales cubiertos de pelos, por ejemplo un conejo. Los nativos no blancos que aprendieron a evitar los problemas con sus administradores blancos mediante el ocultamiento de determinados hechos pueden transferir fácilmente estos hábitos a los antropólogos blancos ante los cuales se desempeñan como informantes, aunque estos últimos no tengan otra intención que reunir información con propósitos científicos. En la educación formal se usa evidentemente la generalización para enseñar. El dominio del álgebra podría permitir la realización de muchas tareas simples de la estadística elemental, aunque el curso de álgebra elemental no proporcione material esencial para quien comience sus estudios de estadística. En los círculos educacionales se desarrolló una larga controversia respecto del grado de generalización de una materia a otra. Sin embargo, desde un punto de vista psicológico, el principio de la generalización es correcto. No obstante, los elementos específicos de las teorías referentes a los procedimientos educativos no necesariamente satisfacen siempre la pauta de generalización.

La discriminación

La imposibilidad de reforzar una respuesta generalizada tiende a debilitar la respuesta. Sin embargo, el hecho de recompensar la respuesta a un conjunto de guías y no recompensar la respuesta a otro conjunto hace posible la discriminación. La discriminación permite al individuo corregir las generalizaciones inadecuadas para la adaptación. Ello aumenta el carácter específico del vínculo existente entre la guía y la respuesta. La acción recíproca entre la discriminación y la generalización está claramente ilustrada en el aprendizaje que realiza el niño de los nombres de clases de animales. Primero aprende el nombre en relación con un gato particular y un perro particular, quizás en su propia casa. Posteriormente descubrirá, a partir de su contacto con estos animales y de lo que le dicen sus padres, la diferencia entre los sonidos "guau-guau" y "miau-miau". Aprenderá que un gato araña mejor que un perro, etc. Luego generalizará las diferencias a otros perros y gatos, y se desarrollarán así los conceptos de clases de animales.

La discriminación y la generalización actúan en forma concertada. La primera se relaciona con el descubrimiento de diferencias entre las guías y permite de este modo respuestas más precisas y específicas. La segunda se vincula con el desarrollo de respuestas para guías similares en relación con determinados elementos particulares. Cuanto menos diferencia existe entre las guías y las situaciones, mayor es la generalización.

Gradiente de los efectos en el refuerzo

Los efectos de la recompensa presentan una cierta gradación. Los refuerzos retardados son menos efectivos que las recompensas más inmediatas. De hecho, esta gradación del refuerzo indica que existe un aumento en la tendencia a responder cuanto más cerca se está de la meta recompensadora. Además, ello explica por qué no podemos fragmentar el tiempo en nuestra aproximación a una meta particular. Evidentemente, en el curso de la conducta que supera el tipo reflejo más elemental, desarrollamos una serie de submetas que actúan como refuerzos a medida que se desenvuelve el proceso. De esta manera, conforme conocemos los símbolos del lenguaje y aprendemos a pensar —es decir, a usar respuestas productoras de guías (de las que nos ocuparemos más adelante)— podemos superar la brecha existente entre la realización de una serie de actos y el logro de la recompensa que proporciona el refuerzo final. Por ejemplo, los estudiantes de nuestra sociedad soportan muchas tareas desagradables tendientes al logro de la preparación necesaria con el pensamiento de que en el futuro conquistarán dinero y status como profesionales y como hombres de negocios exitosos. En resumen, los efectos del refuerzo no se limitan sólo a la serie final guía-respuesta, inmediatamente asociada a la meta que actúa como refuerzo, sino que también fortalecen los demás vínculos de guía-respuesta que tienen una relación menos directa con el refuerzo final.

Respuesta anticipatoria

A partir de los principios de la generalización del estímulo y de la gradación del refuerzo puede extraerse un nuevo principio, es decir, que las res-

puestas cercanas al punto de refuerzo tienden a presentarse antes de su momento original en una serie dada de respuestas. Es decir, tienden a hacerse anticipatorias. El comer ilustra la forma como se elaboran las respuestas anticipatorias. Un individuo va a un restaurante, se sienta a una mesa, pide un bife y luego lo come. Al llevar un trozo de carne a la boca provoca y refuerza la salivación. En ocasiones posteriores, el ver un bife o meramente pedirlo o pensar en él provocará la salivación antes de que se coloque un trozo de carne en la boca. Además, el lector podrá observar que es posible que la salivación comience al ver un limón o la imagen de la fruta, o incluso con sólo pensar en la palabra "limón".

El aprendizaje cultural supone la generalización, los gradientes de refuerzo y las respuestas anticipatorias. No sólo aprendemos a generalizar de una situación a otra y a desarrollar submetas que nos mantienen en el camino hacia metas más remotas, sino que gran parte de nuestra preparación consiste en definir y provocar situaciones y respuestas que se consideran socialmente adecuadas y aceptables. La adopción de roles, que desempeña un papel tan importante en la vida social, descansa en gran parte en la anticipación. La comunicación, el desarrollo de actitudes y el aprendizaje de propósitos hunden sus raíces en la respuesta anticipatoria. En todas ellas se encuentra una determinada característica de disposición a responder.

Respuestas productoras de guías

Ya señalamos que los individuos no sólo tienen impulsos básicos o primarios y recompensas innatas que sirven para reforzar la conexión entre el im-

pulso y la meta, sino que uno de los aspectos sorprendentes de la vida del hombre en sociedad es su aprendizaje de una amplia gama de impulsos y de nuevas recompensas de refuerzo. Además, a medida que el individuo crece y aprende más y más en su contacto con quienes lo rodean, surgen dos niveles de conducta. Primero, buena parte de la conducta se hace cada vez más automática. Respondemos en forma directa y rápida a las guías de nuestro ambiente y a nuestros impulsos sin detenernos antes a pensar en ello. Este hecho está representado en todos los tipos de capacidades motoras. Al manejar un coche apretamos los frenos ante una luz roja, echamos el vehículo hacia un costado a fin de no chocar con otro, etc., todo prácticamente sin pensarlo. Es posible que esas respuestas se hayan aprendido lentamente, pero una vez adquiridas se hacen automáticas. Son lo que llamamos respuestas "instrumentales".

Sin embargo, otras conductas no son tan directas ni automáticas. La respuesta final sólo se sigue después de una serie de respuestas internas, llamadas por el lenguaje de sentido común o la psicología del pasado "pensamiento" o "cadena de pensamientos". Por supuesto, gran parte de nuestra conducta es una combinación de ambos tipos. La psicología conductista dio a estas respuestas internas el nombre de "respuestas productoras de guías". Veamos ahora cómo actúan.

Una respuesta productora de guía es aquella cuya principal función es provocar una guía que, a su vez, servirá como parte de una pauta de estímulo que conduce a otra respuesta. Contar las monedas que uno recibe como vuelto es una respuesta productora de guía puesto que conduce al acto instrumental de poner el dinero en el propio bolsillo o

decir al empleado que era "correcta", "incorrecta" o "excesiva". El acto de contar las monedas puede hacerse en silencio (en voz baja) o de modo manifiesto. En cualquier caso, el acto es productor de guía. Otros ejemplos serían escribir números y resolver un problema de aritmética, desarrollar una cadena de imágenes de personas o escenas previamente experimentadas o pensar mediante el uso de palabras y símbolos. Debe señalarse que determinadas respuestas productoras de guías pueden servir primero como guías para otra persona, a menudo en la forma de un sustituto de un acto instrumental, como cuando se le pide a una persona que alcance una bebida en lugar de buscarla uno mismo. En un segundo caso, una respuesta productora de guías puede proporcionar guías a uno mismo, como en el ejemplo ya citado de contar el vuelto. Este uso de las respuestas productoras de guías es fundamental para el pensamiento o lo que tradicionalmente se llamó "procesos mentales superiores".

Un importante fundamento del pensamiento es el aprendizaje del lenguaje. El niño no sólo adquiere rótulos verbales para aplicar a cosas y personas, incluido él mismo, sino que aprende a usar el lenguaje como un método para lograr que otras personas le hagan cosas a él o para él. Al mismo tiempo, el lenguaje le permite al niño dirigir el curso de su propia conducta, pues así aprende a hablar consigo mismo.

Las respuestas productoras de guías de este tipo ayudan a desarrollar la generalización y a manejar tanto las clases de objetos como los objetos particulares. Nuestra cultura nos proporciona millares de palabras que llegamos a usar como respuestas productoras de guías, directamente en la comunicación con otros e internamente como una forma de dirigir

nuestras propias respuestas instrumentales latentes. Sin su ayuda, no podríamos lograr una adaptación muy adecuada al laberinto sociocultural en el cual actuamos junto con nuestros congéneres.

INTERACCIÓN SOCIAL: LA BASE DE LOS PROCESOS SOCIALES

El aprendizaje de otros

Como se señaló en el capítulo II, el hombre es activo, intencional, predictivo y capaz de controlar sus respuestas. Como los demás organismos, el hombre posee un delicado equilibrio en el sentido de que debe mantener un cierto estado de homeostasis, o perecer. Hemos visto también que el hombre es capaz de aprender nuevas respuestas y de combinar viejas respuestas en nuevas series.

Aquí debemos extender al aprendizaje social nuestros comentarios sobre la naturaleza del aprendizaje. Es importante recordar que el aprendizaje social está compuesto en gran medida por respuestas aprendidas de otros. Debido a la forma en que el hombre está vinculado con su medio, es necesario estudiar sus acciones como parte de un sistema mayor de hechos. Para ocuparnos efectivamente de sistemas mayores será necesario que hagamos breve referencia a uno de los conceptos más importantes desarrollados en las ciencias de la conducta. Se trata del concepto de *cultura*. La cultura es aprendida. Asimismo, es aprendida de las demás personas. Gradualmente, la cultura llega a afectar al individuo en lo que piensa, en lo que cree y en su modo de actuar. La cultura es una acumulación de formas de actuar y pensar que se desarrolla y persiste,

y que cada generación transmite a la siguiente. En realidad, la cultura representa un tipo de conducta esperada que los individuos requieren de quienes los rodean: los padres de los niños, los predicadores de los miembros de la parroquia, los líderes de los seguidores, etc. En este punto nos ocuparemos sobre todo de la manera como el individuo aprende o adquiere su cultura y de otros aspectos de su conducta aprendida.

Hemos usado la noción de "aprender de" sin explicarla. Si podemos aclarar precisamente el significado de esta expresión, nos hallaremos bien encaminados para comprender el concepto de interacción social. En el apartado anterior el lector pudo comprender el significado de la palabra "aprender". No obstante, la familiar partícula "de" sirve para transmitir una idea algo compleja. El lector puede afirmar que todos saben lo que significa "aprender de" y que, en consecuencia, no tiene sentido elaborar lo obvio. Asegurémonos de que la expresión es claramente comprendida.

La partícula "de" de la expresión "aprender de" sirve para transmitir dos ideas: primero, la idea de que las respuestas aprendidas de, por lo menos, dos personas son "concordantes" o similares; segundo, la idea de que las respuestas aprendidas de, por lo menos, una de las dos personas "dependen" de las respuestas de la otra. Imaginemos que el señor A aprendió a hacer algo del señor B, como por ejemplo hacer un nudo con una soga. Puede verse que el señor A "dependía" del señor B, y que algo que hizo el señor B fue una condición necesaria para que el señor A adquiriese una respuesta aprendida. En términos de la teoría del aprendizaje decimos que algunas de las respuestas del señor B sirvieron como guías para el señor A, y que dichas

guías permitieron que este último aprendiese a hacer un nudo. Además, la forma como el señor A hace el nudo y la forma como lo hace el señor B son lo bastante similares como para autorizarnos a decir que las dos formas son concordantes.

Ahora podemos comprender mejor la expresión "el señor A aprendió algo del señor B". Ello significa que la respuesta aprendida del señor A es concordante con una de las respuestas del señor B y que el señor B dependía del señor A para adquirir la respuesta aprendida. Por consiguiente, este concepto de conducta concordante dependiente sirve de base para clasificar determinadas respuestas aprendidas.

Tipos de conducta aprendida

La idea de conducta concordante dependiente es lo bastante importante como para permitir un cuidadoso examen de la clasificación que presentamos a continuación ⁴.

El *Caso I* abarca lo que se ha llamado "conducta cultural". Por ejemplo, alguien ha adquirido una capacidad aprendiendo de otro a hacer un nudo. Este aprendizaje sería cultural si la persona hubiese visto cómo otra hacía un nudo o si ésta le hubiera dado instrucciones orales o escritas. La mayor parte de las cosas se aprenden precisamente de esta manera.

El *Caso II* abarca la "conducta igual", a veces llamada conducta cinotrópica. Ejemplo de ello se-

⁴ *Ibid.* De acuerdo con nuestros conocimientos, N. E. Miller y John Dollard fueron los primeros que usaron la expresión conducta "concordante dependiente". Nuestro caso I abarca lo que ellos llaman conducta "concordante dependiente" y "copia".

CUADRO 2. CLASIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS APRENDIDAS

Caso I	Concordante y dependiente (+)	(+)	Ilustrado por la "conducta cultural" aprendida de otros.
Caso II	Concordante y no dependiente (+)	(-)	Ilustrada por la conducta "igual" o cinotrópica.
Caso III	No concordante y dependiente (-)	(+)	Ilustrada por la "conducta sociopersonal".
Caso IV	No concordante y no dependiente (-)	(-)	Ilustrada por la "conducta personal-no social".

rían dos invenciones independientes de la misma forma de hacer un nudo. En antropología se la ha llamado "invención paralela". En el caso de respuestas a las cuales no queremos dar el nombre de "invención", a veces nos limitamos a decir que dos personas hacen la misma cosa, aunque ninguna de ellas aprendió de la otra ni de las demás personas. Antes bien, ellas aprendieron a causa de la semejanza de sus estructuras corporales y de sus ambientes (estímulos). Por ejemplo, los individuos que huyen de un incendio o de otra catástrofe también entrarían en esta categoría. Del mismo modo, también corresponderían a esta clase muchos motivos sociales comunes.

El *Caso III* se relaciona con lo que se ha dado en llamar conducta "sociopersonal". Ejemplo de ello es una persona que al aprender a hacer un nudo usa primero guías provenientes de otra persona, pero luego idea formas de hacerlo significativamente diferentes. La nueva forma no se hubiera

ideado, si quien la hace no hubiera recibido en primer lugar guías de la otra persona. Corresponde a esta categoría lo que a veces se llamó en antropología "difusión de estímulo". También corresponde a esta categoría una buena parte del aprendizaje realizado durante la infancia. El niño a menudo depende de las guías provenientes de su madre para aprender situaciones, pero sus respuestas no son concordantes con la conducta manifiesta de su madre ni con el significado de las palabras de ella. Muchas de nuestras respuestas emocionales básicas, respuestas de aproximación o alejamiento y otras se adquieren indudablemente de esta manera.

El *Caso IV* representaría lo que llamamos conducta "personal-no social". Ejemplo de ello es la primera invención de cualquier forma de hacer un nudo. Desde un punto de vista teórico, la conducta del llamado "hombre primitivo" (hombre salvaje), constituiría también un ejemplo de respuestas personales-no sociales.

No obstante, el lector no debe quedar con la impresión de que el aprendizaje es un proceso que se realiza en un único sentido. En forma característica, no sólo el señor A aprende del señor B, sino que el segundo también aprende del primero. Hay una modificación recíproca o mutua de la conducta. La respuesta del señor A es el estímulo para el señor B y, a su vez, la respuesta de este último es un estímulo para el señor A. El señor A y el señor B son interdependientes —están mutuamente vinculados— y decimos que *interactúan*. Afirmar que dos personas interactúan equivale a decir que las respuestas de una persona en una situación sirven de guías que dan lugar a respuestas de la otra persona. Las respuestas de la segunda persona son a su vez guías que ponen en acción respuestas simi-

lares o modificadas de la primera. De esta manera se establece una cadena de interacciones.

La interacción entre seres humanos a menudo supone el uso de respuestas productoras de guías. Hacemos que estas respuestas sirvan como guías para nosotros mismos. A su vez, establecemos nuevas respuestas de un tipo u otro. En otras palabras, la interacción entre seres humanos es modificada o caracterizada en gran medida por el uso de símbolos. Como indicamos en el ejemplo anterior, el uso de símbolos al contar, al hablarnos a nosotros mismos y en los llamados procesos internos del pensamiento son casos de respuestas productoras de guías. En la interacción social, los individuos usan una amplia variedad de técnicas simbólicas que no requieren muchos movimientos corporales, en caso de que requieran alguno. De este modo, si dos personas se hablan entre sí, diríamos que el proceso que se desarrolla es de interacción social, aunque posee un carácter fundamentalmente simbólico. Por supuesto, es evidente que en actividades tales como luchar o pelear la musculatura general del cuerpo participa de la interacción.

Algunas formas de aprendizaje no suponen la interacción social, aunque ella está presente en la mayor parte de nuestro aprendizaje. Un individuo puede aprender a evitar una sustancia caliente o algún peligro de la naturaleza sin relacionarse con otra persona. En realidad, es evidente que, en la mayoría de las situaciones, más tarde o más temprano interviene algún otro individuo.

Oposición o cooperación

Para comprender la interacción de la cual participan dos o más personas es fundamental tener en

cuenta que el resultado de esta interacción no puede predecirse a menos que se considere la conducta de los participantes en el proceso de impulso-meta. Los científicos sociales hallaron conveniente estudiar la interacción en relación con los fines o metas comprometidos en el proceso. Ellos observaron que la interacción básica toma una de dos formas principales: la cooperación o la oposición.

Sea la interacción de un tipo u otro, hay determinadas condiciones que deben satisfacerse para que tenga lugar alguna forma de interacción. 1) Los participantes deben hallarse en un estado de impulso. Si eso no ocurriese, ellos no podrían efectuar respuestas que otra persona pudiese utilizar como guías. 2) Debe haber una meta o metas respecto de las cuales los participantes anticipen que pueden alcanzarlas o aproximarse a ellas mediante la *lucha con* o la *lucha contra* el otro. 3) Para que los individuos cooperen debe haber una inhibición de las tendencias a oponerse y para que los individuos se opongan debe haber una inhibición de las tendencias a cooperar. 4) Para que los participantes se opongan o cooperen en forma satisfactoria, ciertas respuestas deben formar parte del repertorio de respuestas. En resumen, por lo tanto, los participantes deben estar motivados, debe haber una meta, debe haber una inhibición de las tendencias conflictivas de respuesta y debe disponerse de algunos medios—respuestas previamente aprendidas— que permitan a los miembros aproximarse a la meta anticipada o alcanzarla.

Las formas de cooperación y de oposición de la interacción difieren en los siguientes sentidos: 1) En el caso de la cooperación, los esfuerzos de los participantes deben tener el efecto de aumentar la probabilidad de que uno de ellos o ambos alcancen

una meta común o afín. En la oposición, los esfuerzos de los participantes deben tener el efecto de disminuir la probabilidad de que se alcance una meta anticipada por uno, otro o ambos participantes. 2) En la cooperación es habitual que la meta o metas sean compartidas y en grados aproximadamente iguales. Por lo menos las personas que participan de nuestras condiciones culturales parecen cooperar más eficazmente cuando puede alcanzarse una meta en grados relativamente iguales. Por otra parte, en la oposición es habitual que no puedan compartirse la meta o metas. Las personas se oponen más vigorosamente entre sí cuando la meta no puede compartirse. 3) En general, los componentes sentimentales y emocionales de la cooperación tienen un carácter de simpatía y amistad. Los componentes afectivos y emocionales de la oposición tienen habitualmente un carácter de antipatía y hostilidad.

La adquisición del rol

A medida que aprende a interactuar con otros—en forma de cooperación o de oposición—, el bebé o el niño elabora dentro de sí respuestas o grupos de respuestas (familias de hábitos) que manifiesta cada vez que entra en una situación social nueva. Cada familia de hábitos o conjunto de familias de hábitos originada en respuestas aprendidas anteriormente constituye lo que llamamos un rol. En el curso de la vida de un individuo se construye una gran cantidad de estos roles, según la naturaleza y la variedad de las situaciones interactivas de las que participa el individuo. A menudo un rol entra en conflicto con otro, y así puede perderse uno de ellos. Ese sería un caso de extinción. Cuan-

do ello no ocurre, algunos conflictos de roles pueden dar lugar también a pautas neuróticas.

Las personas llegan a anticipar que un individuo interactuará típicamente en una forma determinada, es decir, que desempeñará un rol determinado en un cierto tipo de situación social. El aprendizaje cultural desempeña un importante papel en la construcción de roles que, a menudo, se inicia en las relaciones de dependencia del infante con uno de los padres.

Habitualmente una persona no tiene libertad para elaborar cualquier tipo de rol. Las respuestas de los demás servirán para restringir el rol propio de cada uno. En algunas sociedades, los roles están establecidos en forma tan completa que los individuos tienen escasa o ninguna oportunidad de cambiarlos o de desarrollar otros nuevos. Estos son los roles adscriptos, opuestos a los roles adquiridos, que se aprenden en forma voluntaria.

Las formas de interacción que un individuo aprende de otros como parte de su cultura es uno de los elementos más importantes de toda su gama de respuestas aprendidas. En realidad, una de las funciones básicas de la cultura es canalizar y dirigir los procesos de interacción. Aunque tendremos muchas oportunidades de examinar este hecho en detalle, mencionaremos ahora un caso a modo de ejemplo. En nuestra sociedad ponemos en gran medida el acento sobre las pautas de oposición —en particular las competitivas— que se relacionan con nuestra lucha por lograr un status superior. Algunas otras sociedades hacen hincapié en los procedimientos cooperativos y menos competitivos para la satisfacción de las necesidades básicas y adquiridas. Indudablemente, los hábitos y los valores de los individuos educados en esas sociedades diferentes afectarán

en forma distinta la estructura de la personalidad de esos individuos.

ALGUNOS ELEMENTOS ADICIONALES DEL APRENDIZAJE SOCIAL

La psicología social debe tener en cuenta determinados casos especiales de los efectos de la interacción. Hemos examinado los relacionados con la limitación, la oposición y la cooperación. Queda todavía el importante factor de la sugestión, el papel del elogio y la censura, y de determinados factores afines que pueden facilitar o limitar tipos particulares de adaptación interactiva.

La sugestión

Muchos autores hacen una distinción entre la sugestión y la sugestionabilidad. La guía o estímulo puede considerarse sugestión, mientras que la sugestionabilidad es la disposición interna a reaccionar relacionada con esa guía. En cualquier caso, la sugestión supone el concepto más amplio de interacción en el nivel simbólico, y por lo tanto la intervención de factores internos y externos.

La sugestión puede definirse como una forma de comunicación simbólica —a través de palabras, imágenes o algún medio similar— destinada a lograr la aceptación de los demás. La aceptación o el rechazo del símbolo propuesto es el resultado de la acción conjunta del estímulo y de las condiciones internas. En este sentido, la sugestionabilidad es en realidad una fase de la conducta anticipatoria que ya hemos tratado. En resumen, la sugestión es un mecanismo destinado a obstruir el análisis lógico, inhibir las

restricciones críticas y provocar en forma inmediata alguna respuesta o acto deseado. La propia preparación cultural determinará en gran parte el tipo de respuesta que provocará una guía transmitida mediante la sugestión. Una vez que se establecen la imagen o idea y la actitud que la acompaña, la respuesta tiende a seguir la dirección indicada por la sugestión. En este sentido, algunas de las guías importantes son las relacionadas con las emociones o los sentimientos antes que con la racionalidad. De este modo, la sugestión y la motivación actúan en forma conjunta.

Entre las condiciones externas que influyen en la sugestionabilidad se encuentran cosas tales como los colores brillantes, los sonidos agradables, los estímulos rítmicos o monótonos, y determinadas cualidades de las instrucciones o de las afirmaciones mismas. De igual modo, los individuos portadores de prestigio agregan su influencia a la sugestionabilidad.

Entre las condiciones internas que favorecen la sugestionabilidad se encuentran las fisiológicas, tales como la fatiga y los efectos de narcóticos o de sustancias tóxicas o los ayunos prolongados, y las psicológicas, originadas en la preparación previa para la sumisión a la autoridad, la aceptación de los principios de la conducta moral o del prejuicio relativo a las diferencias de clase o a la superioridad del propio grupo o sociedad. En especial tienen importancia los desórdenes emocionales —como por ejemplo una disociación— que dan lugar a fantasías libres y asociaciones no controladas, o las perturbaciones que toman la forma de una liberación de los impulsos elementales de hostilidad, miedo y sexualidad. La acción de la sugestionabilidad puede verse en el comportamiento de las personas que forman

parte de muchedumbres. También tiene importancia para los cambios de modas, la propaganda y otras formas de conducta colectiva. Puesto que las emociones surgen con mayor facilidad en las crisis graves, toda perturbación de la estructura económica o social o de la vida cotidiana —tales como las debidas a inundaciones, hambre, pánico financiero, resurgimientos religiosos, olas de crímenes o guerra— da lugar a una situación muy propicia para la acción de la sugestión.

Algunas sugestiones son directas, otras indirectas, algunas son positivas, otras negativas. Ejemplos de sugestiones directas son la propaganda comercial o la que se apoya en el atractivo del ahorro o el alto status social. La sugestión indirecta se encuentra en la propaganda velada u oculta, cuyo fin es socavar un valor o elaborar lentamente otro valor sin que el individuo sepa quién dirige la propaganda o cuál es su fin último, o siquiera tenga conciencia de haber sido sometido a ella. Las sugestiones positivas son las que llevan directamente a la acción, tal como el clisé de propaganda: "En todo caso, ¿por qué no ahora?" Las sugestiones negativas estimulan a que se evite un acto o pensamiento. De este tipo son las campañas en favor de la seguridad pública. Gran parte de la propaganda comercial usa un enfoque a la vez negativo y positivo. Los anuncios que se refieren a los olores corporales o a los dolores de muelas combinan una estimulación a temer o evitar algo con alguna propuesta positiva acerca de cómo superar o compensar el rasgo o la condición desafortunada.

Se clasificaron tres tipos de sugestión: ideomotora, por prestigio y por autosugestión. La primera se encuentra en el nivel sensorio-perceptivo y fue objeto de muchas investigaciones desde un principio.

Es bien conocido un experimento de Alfred Binet, el destacado psicólogo francés que creó el test mental. Binet presentó a numerosos niños una serie de líneas cuya longitud era en cada caso más semejante. Como era de esperar, encontró que, con una frecuencia mayor que la que podría calcularse según el azar, los niños juzgaban que las líneas de una misma longitud eran diferentes —o que las líneas de una longitud ligeramente diferente eran iguales— de acuerdo con el lugar en que se las presentaba dentro de la serie total del test.

La sugestión ideomotora a menudo se identifica con la empatía. Ejemplo de ello es el espectador de una prueba de salto en alto que levanta una pierna mientras el atleta pasa sobre la valla. Gran parte de este tipo de sugestión se efectúa por debajo del nivel de la conciencia. Por supuesto, en este caso se confunden la imitación y la sugestión.

La sugestión por prestigio es evidente en todas partes. Un orador puede influir sobre el ánimo de su público porque tiene un gran renombre. Las personas van a ver una película cinematográfica en la cual aparece un actor o una actriz conocidos a menudo, sin preocuparse por el mérito de la película misma. En la publicidad uno de los ejemplos más claros de sugestión por prestigio es aquel en que se afirma que la señora Astorbilt duerme sobre un colchón de una marca determinada después de haber pasado por su rostro una crema facial bien conocida. Otro ejemplo de sugestión por prestigio se encuentra en algunos experimentos sobre composiciones musicales. En un experimento realizado por P. A. Sorokin y J. W. Boldyreff los estudiantes escucharon la interpretación de una serie de selecciones y se les dijo cuáles eran superiores y cuáles menos. En otra parte del experimento también se

les dijo qué grabaciones idénticas eran diferentes. En todos los casos, los estudiantes tendieron a seguir, en forma que no puede dejar lugar a dudas, las sugestiones incluidas en las instrucciones⁵.

En la autosugestión el individuo dirige su propia cadena de pensamiento y acción. Este proceso es fácil de comprender en términos de la adopción de roles. Del mismo modo que al hablar con nosotros mismos nos damos consejos, nos regañamos o censuramos, racionalizamos o pensamos en voz alta, así también podemos desarrollar sugestiones que seguiremos nosotros mismos. (En realidad, todo el concepto de ideal del yo, desarrollado por Sigmund Freud, descansa en la autosugestión.) Ejemplos de autosugestión son los valores que un individuo establece en su propio espíritu, la imagen de un individuo admirado o un ideal por el cual lucha.

Por último, debemos decir algo acerca de los equívocos comunes referentes a la sugestión. En primer lugar, la sugestión no es un mecanismo mental o interactivo específico. Está íntimamente relacionado con el proceso de identificación. En segundo lugar, no es un rasgo específico ni general de la personalidad total, aunque los datos que señalan que las personas difieren en su disposición para aceptar sugestiones dejan lugar a la posibilidad de que ésta pueda correlacionarse con algún rasgo o tipo de personalidad particular. En tercer lugar, no se trata de un concepto explicativo, sino más bien descriptivo, que supone una combinación de guías y respuestas anticipatorias. Y cuarto, la cultura desempeña un importante papel en la prede-

⁵ P. A. Sorokin y J. W. Boldyreff: "An Experimental Study of the Influence of Suggestion on Discrimination and the Valuation of People", en *Amer. J. of Sociology*, 1932, 37, págs. 720-737.

terminación de la disposición a aceptar y seguir sugerencias. Como ejemplo de esto último, al indio mohave del sudoeste de los Estados Unidos se le enseña a esperar —como parte de su educación— una visión de los dioses de su tribu. Además, se piensa que ello influye prácticamente sobre toda su conducta posterior. Entre los nativos malayos se prepara al individuo para que pase por algunas pruebas difíciles, tales como caminar sobre carbones encendidos o atravesar su piel con objetos punzantes y calientes, como fases de algunos rituales religiosos y mágicos. Él hace estas cosas sin manifestar dolor. Estos tipos de sugestión se establecen en la cultura. En nuestra propia historia cultural las llamadas epidemias mentales —tales como las alzas repentinas del valor de la tierra o las fiebres del oro— y los renacimientos religiosos altamente emocionales son ejemplos del mismo proceso. En otras palabras, aunque los mecanismos de la sugestión descansan sobre fundamentos psicológicos, su dirección y su significado peculiares son controlados en gran medida por fuerzas sociales y culturales que influyen sobre la persona.

El elogio y la censura

El aprendizaje también es afectado por las influencias que animan o desaniman. Este no es sino un caso especial de la recompensa o refuerzo simbólico y de su reverso el castigo, que han alcanzado aceptación en nuestra sociedad. Tanto el elogio como la censura se usan constantemente en el hogar, el campo de juegos, la escuela, la oficina o la fábrica, y en otras situaciones en que se desarrolla la preparación de los individuos. "La letra con sangre entra" es un viejo aforismo sobre la preparación

de los niños, pero, como gran parte de la sabiduría popular, es compensado por un consejo que subraya las recompensas positivas antes que el castigo: "Más se consigue con miel que con vinagre." Una cantidad de estudios sobre el efecto del elogio y la censura demostraron que ellos pueden influir sobre el trabajo en la escuela o el rendimiento de determinados tipos de actividades. No obstante, los resultados no siempre son coherentes. Además, la presencia o ausencia de otras personas, de compañeros de trabajo, el efecto de tener que competir o cooperar, son todos factores que tienen influencias peculiares en el aprendizaje.

El cambio sociocultural y el aprendizaje

Para concluir este capítulo es conveniente señalar que el aprendizaje y el reaprendizaje son mecanismos fundamentales del cambio social y cultural. Por supuesto, tales cambios pueden tener variada importancia en relación con el individuo y el grupo o sociedad particulares. Lo que en sociología se conoce como movimientos sociales son habitualmente descripciones de cambios culturales en gran escala producidos por revolución o por la adopción de nuevos tipos de tecnología, como lo ilustra la expresión "revolución industrial". Un problema que debe tenerse en cuenta al interpretar estos cambios en gran escala es que todo nuevo aprendizaje se basa en el aprendizaje previo. En segundo lugar, el aprendizaje puede ser incidental o de menor importancia o puede suponer una modificación bastante rápida y completa de un gran conjunto de familias de hábitos del individuo. Por supuesto, a veces parecería que los hábitos y las actitudes del individuo son invertidas casi por completo. Ejem-

plos típicos de esto último son las conversiones religiosas y de otra índole. Se establecen conjuntos de nuevas pautas de impulso-guía-respuesta-refuerzo y los individuos llegan realmente a tener lo que suele llamarse una nueva vida.

La conversión o la disposición a convertirse no fueron estudiadas con amplitud por los psicólogos experimentales ni sociales. Sin embargo, es probable que representen algunos factores básicos de la personalidad humana. Sabemos que las pautas de hábitos particulares y utilizables o rutinarias representan sólo una parte del repertorio total del individuo. Ello significa que el individuo aprendió muchas cosas que en ese momento no utiliza o que fueron reprimidas o suprimidas. En este sentido, las contribuciones de Freud tienen enorme importancia. Más que ningún otro autor de la disciplina, Freud ha ayudado a comprender que en nuestro carácter hay una gran cantidad de rasgos que fueron reprimidos o bien controlados en todo el proceso del desarrollo de los hábitos y actitudes que se adecuan a las demandas socioculturales de nuestro grupo o sociedad. El trastorno o el cambio de ellas es ilustrado por lo que conocemos como mecanismo de disociación. Ello se manifiesta en los casos más graves de esquizofrenia o en los sujetos histéricos de doble personalidad².

<http://psikolibro.blogspot.com>

² Se encontrará un análisis de este tema en Kimball Young, *Personality and Problems of Adjustment*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 2ª ed., 1952, cap. 23.

BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

Crafts, L. W., Schneirla y otros: *Recent Experiments in Psychology*. Nueva York, McGraw-Hill, 2ª ed., 1950. El capítulo IV presenta material experimental y de comparación intercultural en relación con la cooperación y la competencia. Útil para completar el análisis que se presenta en este libro. El capítulo XXIV se ocupa de la teoría motora del aprendizaje. En algunas formas, esta teoría ha soportado la prueba del tiempo mejor que cualquier otra.

Dollard, John, y Miller, Neal E.: *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking, and Culture*. Nueva York, McGraw-Hill, 1950. Presentación revisada y más breve de la que se brinda en el libro de los mismos autores que citamos más abajo. Los capítulos III, IV y V son los que más se relacionan con el tratamiento realizado aquí.

Hilgard, Ernest R.: *Theories of Learning*. Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 2ª ed., 1956. [Hay versión castell. *Teorías del aprendizaje*. México, F.C.E., 1961.] Excelente reseña crítica de las principales teorías del aprendizaje que tienen vigencia en la actualidad. Se destacan tanto los aspectos correctos como las limitaciones de las diversas escuelas.

Hovland, Carl I.: "Human Learning and Retention", en S. S. Stevens (comp.): *Handbook of Experimental Psychology*. Nueva York, Wiley, 1951, cap. 17. Reseña técnica con comentarios adecuados acerca de los principales aspectos del aprendizaje humano. Útil como fundamento para los estudiosos de la psicología social.

Miller, Neal E., y Dollard, John: *Social Learning and Imitation*. New Haven, Yale University Press, 1941. Serio esfuerzo destinado a integrar gran parte de la teoría del aprendizaje de Hull con material proveniente de la sociología, la psicología social y la antropología cultural. Algunos apartados de este capítulo se apoyaron en gran medida en la obra de Miller y Dollard. Se ha convertido prácticamente en un clásico de la psicología social.

BIBLIOGRAFÍA EN CASTELLANO *

Psicología social

- Adorno, T. W.: *Lecciones de sociología*. Buenos Aires, Proteo, 1967.
- Agramonte, R.: *Sociología*. La Habana, Cultural, 1949.
- Aron, R.: *La sociología alemana contemporánea*. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- Asch, S. E.: *Psicología social*. Buenos Aires, Eudeba, 1962.
- Ayala, F.: *Introducción a las ciencias sociales*. Madrid, Aguilar, 1961.
- Ayala, F.: *Tratado de sociología*. Madrid, Aguilar, 1959.
- Azevedo, F. de: *Sociología de la educación*. México, F.C.E., 1966.
- Barrere, A.: *Socialización y persona humana*. Madrid, Nova Terra, 1964.
- Benedict, E.: *El hombre y la cultura*. Buenos Aires, Sudamericana, 1939.
- Bernard, L. L.: *Psicología social*. México, F.C.E., 1945.
- Bernard, L. L.: *Principales formas de la integración social*. México, Biblioteca Ensayos sociológicos, 1950.
- Betancourt, J. R.: *Sociología integral*. Buenos Aires, Freeland, 1964.
- Cabrera, Macia, M.: *Bases para una fundamentación de la sociología*. México, Univ. de México, 1953.
- Calvin, A. D. y otros: *Procesos del aprendizaje infantil*. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- Cohen, A. K., Clinard, M. B. y otros: *La sociología contemporánea. V. Sociología aplicada*. Buenos Aires, Paidós, 1969.

* Especialmente confeccionada por los editores de esta versión.

- Crow, L. D. y otros: *Conducta adaptada*. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- Curtis, J. H.: *Psicología social*. Barcelona, Grijalbo, 1962.
- Cuvillier, A.: *Manual de sociología*. Buenos Aires, El Ateneo, 1956.
- Chaix-Ruy, J.: *Psicología social y sociometría*. Buenos Aires, Troquel, 1966.
- Chauchard, P.: *Sociedades animales. Sociedad humana*. Buenos Aires, Eudeba, 1957.
- Chinoy, E.: *La sociedad. Introducción a la sociología*. México, F.C.E., 1966.
- Chinoy, E.: *Introducción a la sociología*. Buenos Aires, Paidós, 1966.
- Davis, K.: *La sociedad humana*. Buenos Aires, Eudeba, 1965.
- Davis, K., Sjöberg, G. y otros: *La sociología contemporánea. IV. Demografía y estructura social*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Deutsch, M. y Krauss: *Teorías en psicología social*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Dollard, J. y otros: *Metodología de la investigación social*. Buenos Aires, Fac. de Fil. y Letras, 1960.
- Durkheim, E.: *Lecciones de sociología*. Buenos Aires, Schapire, 1966.
- Durkheim, E.: *Sociología y filosofía*. Buenos Aires, Kraft, 1951.
- Duvenger, M.: *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona, Ariel, 1962.
- Echánove, C. A.: *Diccionario de sociología*. México, F.C.E., 1960.
- Evans Pritchard, E. E.: *Antropología social*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1957.
- Elkin, F.: *El niño y la sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1964.
- Erikson, E. H.: *Infancia y sociedad*. Buenos Aires, Hormé, 1966.
- Fairchild, H. P.: *Diccionario de sociología*. México, F.C.E., 1960.
- Festinger, E. y Katz, D.: *Métodos de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Fichter, J. H.: *Sociología*. Barcelona, Herder, 1965.

- Gehlen, Y. H.: *Sociología moderna*. Buenos Aires, Depalma, 1962.
- Germani, G.: *Estudios sobre sociología y psicología social*. Buenos Aires, Paidós, 1966.
- Germani, G.: *Estudios de psicología social*. México, Ensayos sociológicos, 1956.
- Germani, G.: *La sociología científica*. México, Ensayos sociológicos, 1958.
- Ginsberg, M.: *Manual de sociología*. Buenos Aires, Losada, 1945.
- Ginsberg, M.: *Ensayos de sociología y filosofía social*. Madrid, Aguilar, 1961.
- Gordon Childe, V.: *Sociedad y conocimiento*. Buenos Aires, Galatea-Nueva Visión, 1958.
- Greer, S. A.: *Organización social*. Buenos Aires, Paidós, 1966.
- Gurvitch, G. y Moore, W.: *Sociología del siglo XX*. Buenos Aires, El Ateneo, 1956.
- Gurvitch, G. y otros: *Manual de sociología*. Buenos Aires, El Ateneo, 1960.
- Hermes Ahumada, P.: *Curso de sociología*. Santiago de Chile, Ed. Jurídica, 1966.
- Hill, W. F.: *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós, 1966.
- Hofstatter, P. R.: *Introducción a la psicología social*. Barcelona, Mirale, 1965.
- Hofstatter, P. R.: *Psicología social*. México, Uteha, 1960.
- Inkeles, A.: *¿Qué es la sociología?* México, Uteha, 1966.
- Inkeles, A., Newcomb, T. M. y otros: *La sociología contemporánea. III. El grupo y la persona*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Johnson, H. M. y otros: *El cambio social*. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Kardiner, A.: *Fronteras psicológicas de la sociedad*. México, F.C.E., 1955.
- Kardiner, A.: *El individuo y su sociedad*. México, F.C.E., 1945.
- Kaufmann, F.: *Metodología de las ciencias sociales*. México, F.C.E., 1946.
- Keller, F.: *Aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós, 1969.

- Klineberg, O.: *Psicología social*. México, F.C.E., 1965.
- Leclercq, J.: *Introducción a las ciencias sociales*. Madrid, Guadarrama, 1961.
- Lindzey, G. y otros: *Manual de psicología social*. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Lipset, S. M., Barber, B. y otros: *La sociología contemporánea. II*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- López Rosado, F.: *El hombre y la sociedad*. México, Porrúa, 1966.
- Lundberg, G. A.: *Técnica de la investigación social*. México, F.C.E., 1949.
- Madge, J.: *Las herramientas en la ciencia social*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Madsen, K. B.: *Teorías de la motivación*. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Maisonneuve, J.: *Psicología social*. Buenos Aires, Paidós, 1964.
- Mannheim, K.: *Ensayos sobre sociología y psicología social*. México, F.C.E., 1964.
- Merton, R.: *Teoría sociológica e investigación empírica*. Buenos Aires, Instituto de sociología, 1959.
- Merton, R. y otros: *La sociología contemporánea. I*. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Ogburn, W. y Nimkoff, M.: *Sociología*. Madrid, Aguilar, 1961.
- Parsons, T.: *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires, Paidós, 1967.
- Poviña, A.: *Sociología*. Córdoba, Assandri, 1961.
- Reasens, L.: *Sociología. Tratado general de sociología*. México, Porrúa, 1964.
- Rumney, J. y Maier, J.: *Sociología. La ciencia de la sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1965.
- Ryle, G.: *Psicología de la motivación*. Buenos Aires, Paidós, 1968.
- Sauvy, A.: *La naturaleza social*. Barcelona, Taurus, 1962.
- Selltiz, C. y otros: *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid, Rialp, 1965.
- Simpson, G.: *El hombre en la sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1964.

- Sprott, W. J. H.: *Introducción a la sociología*. México, F.C.E., 1964.
- Sprott, W. J. H.: *Introducción a la psicología social*. Buenos Aires, Paidós, 1964.
- Sprott, W. J. H.: *Grupos humanos*. Buenos Aires, Paidós, 1964.
- Stoetzel, J.: *Psicología social*. Alcoy, Marfil, 1965.
- Tierno Galván, E.: *Introducción a la sociología*. Madrid, Tecnos, 1964.
- Timasheff, N. S.: *La teoría sociológica*. México, F.C.E., 1961.
- Von Wiese, L.: *Sociología general*. México, Cajica, 1959.
- Wiese, L.: *Sociología general*. México, Cajica, 1959.
- Young, K.: *Psicología social*. Buenos Aires, Paidós, 1963.
- Young, K. y otros: *Sociología y vida social*. México, Uteha, 1964.
- Young, K.: *Métodos científicos de investigación social*. México, Inst. de Inv. Soc., 1960.
- Young, K.: *Psicología social de la personalidad*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Young, K.: *Psicología social del grupo, del líder y de los seguidores*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Young, K.: *Psicología social de la muchedumbre y de la moda*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Young, K.: *Psicología social de la opinión pública y de los medios de comunicación*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Young, K.: *Psicología social de la propaganda*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Young, K.: *Psicología social del prejuicio*. Buenos Aires, Paidós, 1969.
- Young, K.: *Psicología social de la revolución y de la guerra*. Buenos Aires, Paidós, 1969.

Motivación y aprendizaje

- Ancona-Buytendijk y otros: *La motivación*. París, P.U.F., 1950.
- Blumenfeld, W.: *Psicología del aprendizaje*. Lima, Universidad de San Marcos, 3ª ed., 1965.

Brueckner, L. J. y Bond, G. L.: *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid, Rialp, 1961.

Calvin, A. D. y otros: *Procesos del aprendizaje infantil*. Buenos Aires, Paidós, 1965.

Cofer, C. N. y Appley, M. H.: *Motivación*. México, Trillas, 1968.

Cousinet, R.: *Pedagogía del aprendizaje*. Barcelona, Miracle, 1961.

Craig, R. C.: *Psicología del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires, Paidós, 1967.

Darrow, F. y van Allen, R.: *Actividades para el aprendizaje creador*. Buenos Aires, Paidós, 1965.

De la Vega, G.: "Aspectos psicológicos del aprender". Barcelona, *Revista de Psiquiatría y Psicología Médica*. T. III, 1957-58.

Dewey, J. y otros: *Herencia, conducta y motivación*. Buenos Aires, Paidós, 1965.

Elkin, F.: *El niño y la sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1964.

Guntrip, H.: *Estructura de la personalidad e interacción humana*. Buenos Aires, Paidós, 1965.

Hildreth, G. y otros: *Socialización y disciplina*. Buenos Aires, Paidós, 1966.

Hilgard, E. R.: *Teorías del aprendizaje*. México, F.C.E., 1961.

Hill, W. F.: *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós, 1966.

Hillebrand, M. J.: *Psicología del aprendizaje y de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1964.

Lindhal, R.: "Aprendizaje". En Katz, D.: *Manual de psicología*. Madrid, Morata, 1954.

Mace, C. A.: *Guía psicológica para el estudio y el aprendizaje*. Buenos Aires, Hormé, 1966.

Madsen, K. B.: *Teorías de la motivación*. Buenos Aires, Paidós, 1967.

Maslow, A. H.: *Motivación y personalidad*. Barcelona, Sagitario, 1954.

Mednik, S. A.: *Aprendizaje*. México, Uteha, 1965.

Nuttin, J., Pierón y otros: *La motivación*. Buenos Aires, Proteo, 1965.

Oeser, O. A. y otros: *Maestro, alumno y tarea*. Buenos Aires, Paidós, 1967.

Rado, S.: *Psicoanálisis de la conducta*. Buenos Aires, Hormé, 1962.

Ryle, G. y otros: *Psicología de la motivación*. Buenos Aires, Paidós, 1968.

Saul, J. L.: *Bases de la conducta humana*. Buenos Aires, Libros Básicos, 1958.

Soto, J. B.: *Las leyes mecanicistas del aprendizaje y la nueva psicología alemana*. Madrid, Espasa-Calpe, 1933.

Terman, L. M., Vernon, P. E. y otros: *El proceso del aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós, 1968.

Van Wagenen, M. J. y otros: *Medición y evaluación del aprendizaje y del maestro*. Buenos Aires, Paidós, 1966.

PsiKolibro

Libros Gratis de Psicología y de las Ciencias Sociales en Internet Web:

<http://psikolibro.blogspot.com>

TWITTER:

<http://twitter.com/psikolibro>

Hazte Fans de PsiKolibro en Facebook

<http://tinyurl.com/haztefanspsikolibro>

Perfil de PsiKolibro en Facebook

<http://www.facebook.com/profile.php?id=699467388>

Grupo de PsiKolibro en Facebook

<http://www.facebook.com/group.php?gid=16093145438>

Grupo para Temas y Actualizaciones

<http://groups-beta.google.com/group/psikolibro>