

CONSIDERACIONES TEORICAS NECESARIAS EN LA APLICACION DE LOS PRINCIPIOS DEL CONDUCTISMO AL CAMBIO SOCIAL*

Luis A. Escovar
Universidad de Panamá
República de Panamá

El cambio social es prescrito muy frecuentemente como el remedio para los problemas que plagan a las naciones en vías de desarrollo. Dependiendo de la afiliación disciplinaria del experto, el término cambio social puede variar ampliamente en su significado y traducirse en: industrialización, modernización, cambio en la estructura de clases sociales, desarrollo económico, cambio en las actitudes, cambios en la necesidad-al-logro, aumentos en la motivación, innovación, etc. Se han propuesto numerosas teorías relativas a cambio social, pero pocas ha pasado a través de una prueba empírica rigurosa y las que así lo han hecho han dado resultados ambiguos que deben ser modificados por factores secundarios. Este hecho no varía la importancia primordial que reviste el cambio social en las naciones en vías de desarrollo.

Guthrie (1970) y Kunkel (1970), investigadores de desarrollo económico y social, han adelantado recientemente lo que se puede interpretar como una perspectiva conductista (behaviorista) para el cambio social. Ellos han sugerido el uso de los conocimientos adquiridos a través de estudios de la teoría del aprendizaje con el fin de provocar el cambio social.

Guthrie (1970), cuyo interés radica en el campo del desarrollo económico, ha sugerido el uso de los principios del "condicionamiento operante" (Skinner, 1953) y los principios del aprendizaje imitativo (Bandura y Walters, 1963) para producir tal cambio. De acuerdo a Guthrie existen dos conceptos claves: el de refuerzo, porque "... para poder llevar a cabo cambios en los patrones de conducta, las contingencias de refuerzo deben cambiar" (p. 114) y el de modelamiento, que se refiere al uso de modelos que ejemplifican la nueva conducta a ser enseñada.

Kunkel (1970) considera, al igual que Guthrie, "... que la conducta se repite cuando las contingencias permanecen iguales y cambia cuando las contingencias son alteradas" (p. 285). De manera simple, este es el principio fundamental del cambio social desde el punto de vista de la teoría de la conducta. Por supuesto, el ambiente social es extremadamente complejo y las contingencias presentes en cualquier conducta pueden ser mucho

más complejas de lo que parecen a primera vista. "La perspectiva conductista del desarrollo económico se concentra inicialmente en las actividades que ejecutan los individuos pero debido a que muchas de las contingencias se originan en las estructuras sociales regionales y en las instituciones nacionales, el análisis requiere de la percepción inmediata de sociólogos y de científicos políticos" (p. 288). La perspectiva obtenida por medio de la aplicación de los principios del aprendizaje es, hasta cierto punto, muy limitada. Su ventaja principal radica en el hecho que ". . . provee los medios por los cuales los programas y las tácticas económicas, sociales y políticas se convierten en determinantes articulados de la estabilidad o cambio de la conducta" (p. 288).

Kunkel (1970) presenta un esquema del análisis de la conducta en el cual ésta es determinada por factores psicológicos y sociales.

Determinantes psicológicos. Bajo los determinantes psicológicos Kunkel menciona doce principios diferentes que van desde el concepto de estímulo contingente hasta la noción de la universalidad de los principios del aprendizaje. Kunkel no niega la existencia de variables del estado interno, tales como actitudes, siempre y cuando éstas se refieran a procedimientos externos claramente delineados.

Uno de los principios psicológicos mencionados por Kunkel y por Guthrie resulta de particular interés. Los autores se refieren al hecho de que una persona puede aprender a través de la imitación o modelamiento (Bandura y Walters, 1963). Esta técnica no ha sido aplicada extensamente en el campo del desarrollo económico siendo las únicas excepciones posibles los países comunistas. Sin embargo, el uso de modelos, tales como héroes populares, campeones en producción industrial, etc., a través de los medios de comunicación de masas, puede resultar probablemente una herramienta efectiva para la enseñanza de nuevas conductas que estén más acordes a las necesidades del desarrollo económico. Estos modelos podrían exhibir conductas "apropiadas", y gracias a su naturaleza mitológica poseerían la ventaja de ser infalibles lo cual no sería posible si se utilizasen modelos de la vida real.

Determinantes sociales. Al hablar de los determinantes sociales de la conducta Kunkel afirma que ". . . el medio social, incluyendo la familia inmediata, los grupos y subculturas diferentes al cual pertenece o ha pertenecido, y la sociedad de la cual el individuo es parte, juegan un papel importante en el modelamiento, mantenimiento y modificación de la conducta . . ." (1970, pp. 42-43). Este medio social amplio determina entre otras cosas, los estímulos contingentes, los programas de refuerzo, las variables del estado interno (fisiológico), y los estímulos discriminativos.

Consideramos que la aplicación de principios de la teoría del aprendizaje para producir cambio social es un paso de suma importancia en este

campo ya que esos principios han sido puestos innumerables veces a través de rigurosas pruebas empíricas. Para que esa aplicación sea completa y efectiva es necesario tomar en cuenta varias consideraciones de orden teórico las cuales nos proponemos presentar en lo que resta de este trabajo. En primer término discutiremos cuál es la naturaleza del estímulo al cual la persona responde y de ahí concluiremos que los estímulos son mediados a través de procesos cognitivos. A continuación discutiremos el hecho de que los estímulos son percibidos dentro del contexto total en el cual ocurren y trataremos de elucidar cuál es ese contexto en el caso del comportamiento social.

LA CONDUCTA HUMANA Y EL CAMBIO SOCIAL

Que la conducta humana se convierte en repetitiva y rutinaria es un hecho muy bien documentado. A nivel psicológico llamamos este proceso "aprendizaje", "socialización", "formación de actitud"; a nivel sociológico, nos referimos a la formación de "roles", "normas", "grupos", "instituciones" y "sociedades." Todos estos conceptos se refieren a la rutinización y repetición que ocurren en la conducta humana a diferentes niveles de integración. Desde esta perspectiva el cambio social puede ser definido como cualquier alteración más o menos permanente de los patrones rutinarios de la conducta humana.

Este cambio puede enfocarse esencialmente desde dos puntos de vista. A nivel individual nos referimos a cambios en la conducta del individuo en sus relaciones interpersonales y eventualmente a cambios en su marco de referencia (Sherif y Sherif, 1969). A este nivel es importante incluir conceptos tales como actitudes, normas y roles de grupo. En efecto, el grupo social provee las condiciones necesarias para asegurar la continuidad y estabilidad de la conducta humana. Por lo tanto, debemos buscar la clave del cambio en las relaciones del individuo con su ambiente social. Es probable que el uso más importante del concepto de "grupo" es el de hacer posible la explicación de la conducta humana que de otra manera sería incomprensible en términos tan sólo de una psicología individual o en términos de la influencia de una unidad macroscópica social tal como la sociedad (Golembiewski, 1962).

El cambio social puede también ocurrir a nivel de la sociedad. En este caso el cambio se refiere a la alteración de la relación entre grupos. Aunque la unidad básica continúa siendo la conducta humana, a este nivel es necesario incluir variables de un grado de abstracción más elevado. En este punto estamos de acuerdo con el planteamiento de Martindale de que ". . . aislamos el modelo abstracto tan solo por el poder analítico (o economía de pensamiento) que ello nos proporciona" (1962, p. 34).

La Naturaleza del Estímulo

El individuo no es un recipiente pasivo de estímulos ambientales. Su conducta no emana directamente de la presencia de un estímulo, sino del procesamiento activo de ese estímulo. Los estímulos, entonces, no poseen valores absolutos sino que dependen del contexto en el cual ocurren y de la interpretación cognitiva del individuo. Por ejemplo, en una situación social las personas no poseen valores absolutos y constantes como estímulos sino que su efectividad para alterar la conducta de un individuo cualquiera depende de las relaciones de éste con ellas. Asch (1952), al comentar acerca del planteamiento de Allport (1972) de que el grupo humano no es más que una fuente de estímulos que sirven para facilitar o inhibir la conducta del individuo, enfatiza el aspecto cognitivo de la interacción social.

El planteamiento de Allport parte de la premisa que existe un significado fijo para la condición de estar solo y que éste puede ser producido por medio del simple expediente de colocar a las personas en cuartos separados y también de que existe un significado fijo para el estar juntos, el cual puede ser establecido por medios externos similares. Una breve consideración a algunos hechos de la experiencia humana hubiesen indudablemente corregido estas presunciones y puesto en tela de juicio la idea de que un grupo humano puede ser considerado únicamente como una fuente de estimulación física que produce o inhibe respuestas.

Un estudio minucioso de hechos fenomenológicos hubiese revelado que un individuo puede, en ocasiones, sentirse cerca de otros a pesar de encontrarse físicamente solo, que puede sentirse solo o asocial aún estando con otros y que el simple hecho de colocar varias personas juntas no tiene un significado constante, aunque describamos exactamente su número y la duración de esa estadía (Asch, 1952, pp. 66-67).

Muchos de los problemas que surgen al tratar de aplicar principios de la teoría del aprendizaje a la conducta social se deben, de acuerdo a Lawrence (1959), al hecho de que “. . . los investigadores de la teoría del aprendizaje tienden a tomar el estímulo como dado, como una unidad fácilmente definida y manipulada. Ellos se conforman con una descripción relativamente global del estímulo, por ejemplo, una luz o un tono. Solamente en su concepto de generalización del estímulo, reconocen la posibilidad de que éste sea analizable en términos de dimensiones o características” (p. 138).

En lugar de asumir que los estímulos poseen un valor absoluto es preferible considerarlos de acuerdo al paradigma dado por Lawrence (1959) el cual estipula que los estímulos afectan la conducta solamente después de haber sido mediados por el mecanismo condificador del individuo. En razón de ésto se debe considerar que son los “estímulos-codificados” los que

afectan la conducta y no simplemente los estímulos. La codificación o aspecto cognitivo de este paradigma es de extrema importancia en la explicación de la conducta social.

. . . se asume que cada individuo codifica implícitamente el estímulo ambiental que lo rodea. El producto de esa interacción entre la respuesta del individuo y el estímulo ambiental es un detalle codificado llamado "estímulo-codificado." Todos los "estímulos-codificados" que resultan de una respuesta forman un sistema de categorización "psicológico" el cual ordena los eventos del estímulo con respecto a algún atributo. La naturaleza de ese ordenamiento puede ser determinada indirectamente por medio de la metodología aplicada en los estudios del juicio psicofísico (Lawrence, 1959, p. 193).

A nivel psicológico, esta acción codificadora produce categorías consistentes de evaluación (actitudes) con las cuales el individuo se relaciona con su ambiente. A nivel psicológico-social, produce categorías de evaluación (normas) las cuales designan las conductas aceptables y las reprobables dentro de una unidad social (Sherif y Sherif, 1969).

Muchas áreas de investigación suministran evidencias de que los estímulos son procesados cognitivamente por el individuo o, según Mischel (1973), que sufren "transformaciones cognitivas."

Los Estímulos Son Mediados Cognitivamente

Investigaciones realizadas en el campo de la facilitación social demuestran que no es la mera presencia de otros sino la manera como ellos son percibidos lo que afecta la conducta del individuo. Cottrell, Wack, Sekerak y Rittle (1968) hicieron que varios estudiantes llevaran a cabo una tarea de pseudo-reconocimiento en las siguientes situaciones: estando solos, en presencia de personas quienes no eran espectadoras y en presencia de espectadores. Los resultados demostraron que la presencia de espectadores intensifica la emisión de respuestas dominantes (Zajonc, 1965) pero que la mera presencia de otros no produce el mismo efecto. Henchy y Glass (1968) variaron las características percibibles de los espectadores para probar la hipótesis de que su presencia intensificaba la emisión de respuestas dominantes solamente en el caso de ser percibida como un elemento de evaluación en la situación. Los resultados obtenidos respaldan la hipótesis. De hecho, parece ser que el elemento importante en los estudios de facilitación social es la evaluación que el sujeto espera de otros en la situación. Cottrell (1968) opina que la "anticipación aprendida de resultados positivos o negativos" es la que trae como consecuencia la facilitación de respuestas dominantes. En otras palabras, el poder de evaluación, el poder para premiar o castigar, es el que produce los efectos de los espectadores en la facilitación social. Estudios realizados por Paulus y Murdoch (1971) respaldan esta hipótesis.

La interpretación hecha por Cottrell (1968) de que la facilitación social es un impulso aprendido es de importancia en este caso porque sugiere un mecanismo por medio del cual es posible mantener conformidad a las normas del grupo. La presencia de otros miembros del grupo, o a su defecto, la anticipación de sus sanciones, puede facilitar la emisión de respuestas dominantes en esa situación en particular, es decir, la emisión de respuestas de acuerdo a las normas de grupo aprendidas previamente.

Estudios llevados a cabo sobre condicionamiento también ofrecen evidencia de que los estímulos externos son mediados cognitivamente. Se ha encontrado que el conocimiento que el sujeto posee acerca del grado de control ejercido por él en la situación (Geer, Davidson y Gatchell, 1970), su conocimiento de las intenciones del experimentador (Spielberger y De-Nike, 1962, 1966), sus expectativas acerca de la naturaleza de la contingencia del refuerzo (Chatterjee y Ericksen, 1962), y las instrucciones que se le proporcionan a él (Ader y Tatum, 1961; Ayllon y Azrin, 1964; Kaufman, Baron y Kopp, 1966; Turner y Solomon, 1962; Weiner, 1962) son variables que afectan el condicionamiento de una respuesta en los seres humanos. Por ejemplo, Kaufman, Baron y Kopp (1966) encontraron que las instrucciones dadas a los sujetos eran capaces de producir poderosas influencias de control en la velocidad de la respuesta en una situación de condicionamiento operante. Las influencias fueron tan poderosas que los sujetos desearon las contingencias de refuerzo presentes en la situación respondiendo en cambio de acuerdo a las instrucciones dadas.

Los Estímulos Son Percibidos Dentro del Contexto de la Situación Total

Estudios llevados a cabo en el área de la percepción, particularmente por la escuela Gestalt y estudios del juicio sicofísico proveen evidencias de que los estímulos son percibidos dentro del contexto de la situación total. Boring (1946) demostró que la percepción de un objeto sólido en un espacio de dos dimensiones (por ejemplo, un cubo dibujado en un papel) depende de la relación de todas las líneas entre sí, o lo que él llama el contexto de la situación de percepción. Si se dibujasen por separado todas las líneas que forman el cubo no habría una percepción de un objeto sólido. De cualquier manera, cuando son dibujadas formando un cubo, la percepción de un objeto sólido emerge y persiste aunque el observador trate de percibir las como entidades separadas.

En el fenómeno de transposición (Kohler, 1947) la relación entre los estímulos debe permanecer igual cuando éstos son cambiados. De esta manera, si un organismo es entrenado para que responda entre dos triángulos al más oscuro, al ser probado posteriormente con otro conjunto de triángulos que son de un color diferente del original, seguirá escogiendo el más oscuro. En otras palabras el organismo responde de acuerdo a las

características del estímulo determinadas por su posición dentro del contexto más amplio y no de acuerdo al estímulo solo.

En investigaciones realizadas sobre la "psicología-social del experimento psicológico" y sobre la conformidad, podemos asimismo encontrar evidencias que respaldan el hecho de que los estímulos son percibidos dentro del contexto de la situación total y no como entidades separadas. Orne (1962) reporta que los individuos pueden ejecutar trabajos insignificantes y aburridos por períodos largos de tiempo si ellos perciben la situación como un experimento. De hecho, un individuo no percibe pasivamente los estímulos ambientales sino que interpreta la situación total, formulando hipótesis acerca de ella y comportándose de acuerdo a esas hipótesis. En el "experimento" de Orne (1962) los estímulos discriminativos eran "objetivamente" aquéllos pertenecientes a un trabajo aburrido e insignificante. Sin embargo, los individuos percibieron la situación total como una investigación científica y juzgaron el trabajo de acuerdo a ese contexto ejecutándolo a gusto. Está de más decir que un cambio en el contexto hubiese producido conductas completamente diferentes. Imaginémosnos a un profesor universitario pidiendo a sus estudiantes que sumen columnas de números al azar y que después de haber terminado rasguen las hojas en, por lo menos, 32 pedacitos. Dentro de este nuevo contexto (aula de clases en lugar de investigación científica) la petición sería clasificada por la mayoría de los estudiantes como impertinente o estúpida y probablemente nadie le prestaría atención.

En los estudios sobre conformidad llevados a cabo por Milgram (1963, 1966) los sujetos obedecieron el mandato del experimentador de administrar una descarga eléctrica presumiblemente dolorosa y potencialmente peligrosa a otro individuo (en realidad un cómplice del investigador). Es evidente los sujetos estaban respondiendo a la situación total como lo manifestaran los distintos grados de conformidad obtenidos cuando las condiciones de la situación fueron variadas sistemáticamente. La proximidad de la "víctima", la proximidad de la autoridad (el experimentador) y el prestigio de la institución en la cual el experimento se llevó a cabo, fueron factores importantes en determinar el grado de conformidad hacia la autoridad evidenciado por los sujetos.

LA NATURALEZA DE LA SITUACION SOCIAL

En la sección anterior planteamos tres puntos teóricos: que los estímulos son codificados, mediados cognitivamente y percibidos dentro del contexto de la situación total. En esta sección nos proponemos discutir más detalladamente como esas tres consideraciones afectan la estabilidad y el cambio de la conducta social. Brevemente podemos exponer que ésta se

desenvuelve dentro de un contexto específico, el grupo social. Los estímulos sociales, por lo tanto, son percibidos como partes integrales de ese contexto y no como eventos discretos. A través de la interacción social los patrones rutinarios de la conducta son codificados como roles, statuses y normas los cuales pasan a formar parte del sistema cognitivo que el individuo utiliza para mediar la estimulación social inmediata. Por lo tanto, la aplicación de los principios del conductismo para provocar el cambio social requiere un conocimiento amplio de la estructura social en cuestión.

La conducta es precedida por estímulos discriminativos, E-D o E-delta, y seguida por estímulos contingentes, E-r, E-a o E-n (Kunkel, 1966; 1970). Expuesto en términos menos esotéricos este principio afirma que la conducta humana ocurre dentro de un contexto que provee señales (estímulos discriminativos) al individuo y que tiene consecuencias (estímulos contingentes) que el individuo puede percibir como agradables (E-r), desagradables (E-a) o neutrales (E-n). Uno de los principios de la teoría del aprendizaje dice que los individuos aprenden la relación entre los estímulos discriminativos y los estímulos contingentes (Estes, 1972). En otras palabras, los individuos aprenden que la emisión de conductas dentro de circunstancias específicas es seguida por estímulos contingentes y que dadas circunstancias específicas es posible predecir con gran exactitud qué comportamientos serán emitidos (Bolles, 1972). Por ejemplo, a pesar de que mentir es censurado en nuestra sociedad, existen circunstancias sociales específicas en las cuales las "mentiras piadosas" no solamente son aceptadas sino que esperadas.

Anteriormente afirmamos que uno de los hechos mejor documentados de la conducta humana es que ésta se torna repetitiva y rutinaria. Ello no ocurre de manera arbitraria sino que emerge de la interacción de individuos en situaciones similares (Sherif, Harvey, White, Hood y Sherif, 1961). Sherif y Sherif (1969) consideran que este proceso de la interacción social produce una organización compuesta de roles y statuses, y de un conjunto de normas que la regulan. Estos factores constituyen los elementos básicos de la vida social formando el marco en el cual la conducta humana se desenvuelve. Es solamente en este sentido que podemos hablar de estímulos discriminativos y contingentes en el comportamiento social. Es decir, la organización del grupo, sus roles, sus statuses y su estructura normativa proveen los estímulos discriminativos y los contingentes necesarios para la conducta humana.

Los Roles Como Estímulos Discriminativos

Los roles se refieren a patrones de conducta y a las expectativas acerca de esa conducta que han adquirido estabilidad y que emergen de la interacción interpersonal. Tanto el elemento conductual (Barch, Trumbo y

Nangle, 1957) como el elemento cognitivo (expectaciones) del rol funcionan como señales para el individuo en una situación social específica. El individuo ajusta su conducta a las expectativas que él cree otros tienen de él siempre y cuando las conozca y sea capaz de llevarlas a cabo (Sarbin y Allen, 1969; Sarbin, 1954). A su vez, su conducta funciona como señal para los otros individuos en esa situación específica. El rol, entonces, con sus funciones de señal, sirve para localizar la posición de un individuo con respecto a otros en la misma situación social.

. . . el individuo debe ser capaz de localizarse correctamente en la estructura social. Debe seleccionar, de su repertorio de roles, el que sea más apropiado para la situación. ¿Cómo se obtiene esto? Debido a que los roles se actúan en un ambiente de interacción, la posición del otro debe ser tomada en cuenta si el individuo desea localizarse correctamente. La localización de la posición propia y la del otro es un evento recíproco, alternativo e interactivo. Es la primera parte de un acto social y consiste (usualmente) de la designación tácita de la posición del otro en base a las señales observadas y a las cualidades inferidas. Al mismo tiempo, el individuo toma una decisión acerca de su rol. Es como si él fuese guiado por la pregunta "¿Quién eres tú?" (o "¿Quién es él?") cuya contestación contiene tácitamente la respuesta a la pregunta reflexiva "¿Quién soy yo?" (Sarbin y Allen, 1969, p. 507).

Una gran cantidad de investigaciones referentes a la importancia de los roles para determinar la conducta en una situación dada se han llevado a cabo en el estudio de la hipnosis (Sarbin, 1954; Sarbin y Lim, 1963). Tales investigaciones han demostrado que la habilidad del sujeto para actuar el rol, la exactitud de su concepción del rol de una persona hipnotizada y las señales explícitas e implícitas provistas por el experimentador, son variables que determinan las llamadas conductas hipnóticas (Coe y Sarbin, 1966; Orne, 1959).

Muchos investigadores han aprovechado el hecho de que los roles imponen exigencias en la conducta del sujeto en la situación experimental para producir conductas que de otra manera no hubiesen sido emitidas. Anteriormente hemos mencionado algunas de estas investigaciones (Milgram, 1963, 1966; Orne, 1962). Orne y Evans (1965) hicieron que sujetos nohipnotizables pero simulando un estado hipnótico, accedieran a comportarse en forma aparentemente antisocial y destructiva, por ejemplo, tratando de tocar una culebra venenosa, metiendo la mano en ácido concentrado y tirando el ácido a la cara de un asistente del laboratorio. El mismo grado de conformidad fue obtenido con sujetos normales quienes no estaban bajo efectos hipnóticos ni simulándolos. El que Orne y Evans lograran tal grado de conformidad se debe a que los roles de investigador y de sujeto en una investigación científica han sido definidos claramente

y por lo tanto proveen a los participantes con señales que guían sus conductas y sus expectativas. Es de importancia notar que en las entrevistas al final del experimento, los sujetos reportaron invariablemente que estaban convencidos que las actividades no eran peligrosas por el hecho de que eran parte de una investigación dirigida por científicos competentes y responsables. Sus expectativas acerca del rol del científico eran tan poderosas que en ningún momento dudaron de que todas las precauciones de seguridad habían sido tomadas. Y en realidad, esas presunciones eran correctas.

Las Normas de Grupo como Estímulos Contingentes

Sherif y Sherif (1969) definen norma como una escala evaluativa que designa secuencias de conductas aceptables y conductas reprobables en asuntos de interés para miembros de la unidad social. Las normas, por lo tanto, especifican las contingencias en la conducta del individuo cuando ésta es importante para los otros miembros del grupo. Estas contingencias, sin embargo, no son definidas rigurosamente en una correspondencia de respuesta específica a sanción específica. Por lo contrario, las propiedades estructurales de una norma pueden ser descritas mejor en términos de una curva potencial de costo que delimita secuencias de conductas aceptables y conductas reprobables a través de un continuo evaluativo (Jackson, 1966). La curva potencial de costo se refiere al monto de sanciones positivas o negativas que el individuo puede recibir de los otros miembros del grupo al emitir una conducta específica. La curva potencial de costo de una conducta en particular no es necesariamente la misma para todos los miembros del grupo. Por ejemplo, el grado de conformidad esperado varía de acuerdo al status del individuo dentro del grupo y a la importancia de la norma en cuestión. Al líder se le exige mucha más conformidad en aquellas normas que son de gran importancia para la integridad y continuidad del grupo y un grado de lenidad en aquellas normas de poca importancia. Los miembros de status bajo no están sujetos a este mismo patrón de expectativas con relación a su conformidad a las normas del grupo (Sherif y Sherif, 1964). Vemos pues, que el status del individuo afecta el valor de los estímulos contingentes en una situación dada.

Existen por lo menos otras dos variables que afectan la efectividad de las normas del grupo para determinar la conducta: el grado de participación de los miembros en el desarrollo de esa normas (Coch y French, 1948) y el grado de cohesión del grupo (Festinger, Schacter y Back, 1950). Coch y French (1948) estudiaron los efectos de tres grados de participación en los niveles de producción de grupos industriales que estaban siendo transferidos de una tarea a otra. Los resultados demostraron que cuando a los obreros se les permitía una participación directa o a través de representan-

tes, en el proceso de transferencia, llegaban a considerar los nuevos métodos de producción (las nuevas normas) como suyos y los aceptaban más rápidamente. Por lo contrario, cuando los trabajadores no tenían participación en el desarrollo de los métodos nuevos, éstos eran rechazados y en su lugar desarrollaban normas de producción baja las cuales eran muy efectivas. Estos resultados enfatizan la futilidad de los intentos para promover el cambio social imponiendo nuevas normas para que los individuos las sigan. No se puede legislar el cambio social, pero sí es posible legislar condiciones que conduzcan al cambio.

Intuitivamente resulta obvio que la cohesión debe ser un factor importante que afecte el grado de conformidad de los miembros a las normas del grupo. Festinger, Schacter y Back (1950) ofrecen evidencia empírica que los miembros de los grupos cohesivos se conforman más que los de los grupos no cohesivos. Esta evidencia es válida a pesar de que Festinger y sus asociados utilizaron definiciones operacionales y conceptuales de cohesión que no eran totalmente apropiadas (Eisman, 1959; Escovar, 1973; Gross y Martin, 1952). Otros investigadores (Schacter, 1951; Schacter, Ellerston, McBride y Gregory, 1951) han demostrado también la relación entre grado de cohesión y conformidad a las normas del grupo.

Rol, Norma y Refuerzo

Se ha demostrado repetidas veces que el refuerzo, considerado como un procedimiento empírico, es efectivo con animales, retardados mentales y personas cautivas (pacientes mentales hospitalizados). La presunción básica ha sido que, de alguna manera, el refuerzo establece la respuesta que lo precede inmediatamente y que éste es necesario para que el aprendizaje ocurra. Esta suposición ha sido puesta en duda especialmente por aquellos que están tratando de extender el uso de los principios de la teoría del aprendizaje a personas normales no cautivas (Estes, 1969; Kaufman, Baron y Kopp, 1966; Mischel y Staub, 1965). Bolles (1972) resume investigaciones con animales las cuales han demostrado el fracaso del refuerzo para controlar la conducta de los mismos. Siguiendo el pensamiento de Tolman (1949) Bolles postula una teoría del aprendizaje sin refuerzo basada en la presunción de que el aprendizaje consiste en la adquisición de expectativas y no en la estampación de secuencias E-R (estímulo-respuesta). Básicamente, el organismo puede aprender dos tipos de expectativas: E-E* y R-E*. E* se refiere a los estímulos contingentes. De acuerdo a Bolles:

En el proceso de aprendizaje lo que el organismo aprende es que ciertos eventos, señales o (E) predicen otros eventos, consecuencias o (E*) de importancia biológica. Un animal puede, accidentalmente, mostrar respuestas nuevas, pero lo que aprende es una expectativa que representa y corresponde a la contingencia E-E* (Bolles, 1972, p. 402).

El orden del ambiente experimental impuesto sobre un animal puede incluir no solamente secuencias de eventos predecibles (contingencias de estímulo a estímulo) sino también una contingencia entre la conducta del animal y las consecuencias programadas por el investigador. Es decir, puede haber una relación predictiva entre la respuesta del animal, R, y las consecuencias de esa respuesta, E°. . . . los animales pueden aprender expectativas R-E° que representan y corresponden a las contingencias R-E° impuestas en sus ambientes (Bolles, 1972, p. 403).

El concepto de refuerzo, como se concibe tradicionalmente, no es adecuado para explicar la complejidad de la conducta social ni el cambio social en sí. Este concepto falla al no reconocer la participación activa del individuo en la percepción de los estímulos y asumiendo que el ambiente está compuesto solamente de puntos físicos discretos, falla asimismo al no considerar las fuerzas verdaderas que afectan la conducta social. Por el contrario, el planteamiento de Bolles (1972) y de Estes (1969) diciendo que lo que se aprende es una serie de expectativas acerca de las relaciones de estímulos, respuestas y consecuencias en una situación, nos proporciona una manera mejor de integrar la teoría del aprendizaje y la teoría psicológico-social. Este hecho es imprescindible previo a la aplicación de los principios del conductismo en el campo del cambio social. Por ejemplo, se puede asumir que los roles y las normas son casos especiales de aprendizaje en los cuales las expectativas tienen referencias sociales. Al aprender roles el individuo aprende expectativas de tipo E-E°. Es decir, dada una situación particular de estimulación ambiental él aprende a esperar que ocurran eventos específicos. Estos eventos pueden ser la conducta propia (rol) o la conducta de cualquier otra persona (rol alterno). De la misma manera, se puede asumir que el aprendizaje de las normas sociales se refiere al aprendizaje de expectativas tipo R-E° lo que significa que el individuo aprende que una respuesta particular (dentro de una situación particular) tiene consecuencias predecibles. Vemos, pues, que además de poseer una dimensión de evaluación (una norma es una escala de evaluación) una norma también posee una dimensión de predicción (el individuo puede predecir con cierto grado de probabilidad los resultados de su conformidad o desconformidad a la norma).

En conclusión podemos afirmar que las tres consideraciones teóricas que discutimos en la primera parte de este trabajo indican que los determinantes de la conducta social se encuentran en los patrones rutinarios que emergen de la interacción interpersonal, tales como los roles, statuses y normas. Es necesario que el agente de cambio social aprenda a regular estos determinantes de la misma manera y con la misma eficiencia que los psicólogos conductistas han regulado los refuerzos en situaciones menos complejas. Por falta de espacio se nos hace imposible discutir detallada-

mente las implicaciones prácticas de esta asección. Baste decir que la aplicación de los principios del conductismo al cambio social es un paso de gran importancia y que esperamos que este trabajo contribuya a ese empeño.

REFERENCIAS

- Ader, R. y Tatum, R. Free-operant avoidance conditioning in human subjects. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1961, 3, 275-276.
- Allport, F. H. Social stimulation in the group and the crowd. En E. Hollander y R. Hunt (Eds.), *Classic Contributions to Social Psychology*. New York: Oxford University Press, 1972.
- Asch, S. *Social Psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1952.
- Ayllon, T. y Azrin, N. Reinforcement and instructions with mental patients. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1964, 6, 327-331.
- Bandura, A. y Walters, R. *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- Barch, A., Trumbo, D. y Nangle, J. Social setting and conformity to a legal requirement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1957, 55, 396-398.
- Bolles, R. Reinforcement, expectancy, and learning. *Psychological Review*, 1972, 79, 394-409.
- Boring, E. The perception of objects. *American Journal of Physics*, 1946, 14, 99-107.
- Chatterjee, B. y Erikson, C. Cognitive factors in heart rate conditioning. *Journal of Experimental Psychology*, 1962, 64, 272-279.
- Coch, L. y French, J. Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1948, 1, 512-532.
- Coe, W. y Sarbin, T. An experimental demonstration of hypnosis as role enactment. *Journal of Abnormal Psychology*, 1966, 71, 400-406.
- Cottrell, N. Performance in the presence of other human beings: Mere presence, audience, and affiliation effects. En E. C. Simmel, R. A. Hoppe y G. A. Milton (Eds.), *Social Facilitation and Imitative Behavior*. Boston: Allyn and Bacon, 1968.
- Cottrell, N., Wack, D., Sekerak, G. y Rittle, R. Social facilitation of dominant responses by the presence of an audience and the mere presence of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, 9, 245-250.
- Eisman, B. Some operational measures of cohesiveness and their interrelations. *Human Relations*, 1959, 12, 183-189.
- Escovar, L. A. Group cohesion: An alternative definition. (Manuscrito inédito, 1973.)
- Estes, W. Reinforcement in human learning. En J. Tapp (Ed.), *Reinforcement and Behavior*. New York: Academic Press, 1969.
- Estes, W. Reinforcement in human behavior. *American Scientist*, 1972, 60, 723-729.
- Festinger, L., Schacter, S. y Back, K. *Social Pressures in Informal Groups*. New York: Harper and Row, 1950.
- Geer, J., Davidson, G. y Gatchell, R. Reduction of stress in humans through nonveridical perceived control of aversive stimulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 16, 731-738.
- Golembiewski, R. *The Small Group: An Analysis of Research Concepts and Operations*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- Gross, N. y Martin, W. On group cohesiveness. *American Journal of Sociology*, 1952, 57, 546-554.

- Guthrie, G. *The Psychology of Modernization in the Rural Philippines*. IPC Papers No. 8. Quezon City: Ateneo de Manila University Press, 1970.
- Henchy, R. y Glass, D. Evaluation apprehension and the social facilitation of dominant and subordinate responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, 10, 446-454.
- Jackson, J. Structural characteristics of norms. En B. Biddle y E. Thomas (Eds.), *Role Theory: Concepts and Research*. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1966.
- Kaufman, A., Baron, A. y Kopp, R. Some effects of instructions on human operant conditioning. *Psychonomic Monograph Supplements*, 1966, 1, 243-250.
- Kohler, W. *Gestalt Psychology*. New York: Liverigh Publishing Corp., 1947.
- Kunkel, J. Individuals, behavior, and social change. *Pacific Sociological Review*, 1966, 9, 48-56.
- Lawrence, D. The nature of a stimulus: Some relationships between learning and perception. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science*. New York: McGraw-Hill, 1959.
- Martindale, D. *Social Life and Cultural Change*. Princeton, N.J.: D. Van Nostrand Co., Inc., 1962.
- Milgram, S. Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, 371-378.
- Milgram, S. Some conditions of obedience and disobedience to authority. En I. Steiner y M. Fishbein (Eds.), *Current Studies in Social Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.
- Mischel, W. Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 1973, 80, 252-283.
- Mischel, W. y Staub, E. Effects of expectancy on working and waiting for larger rewards. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 2, 625-633.
- Orne, M. The nature of hypnosis: Artifact and essence. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1959, 58, 277-299.
- Orne, M. On the social psychology of the psychological experiment. *American Psychologist*, 1962, 17, 776-783.
- Orne, M. y Evans, F. Social control in the psychological experiment: Antisocial behavior and hypnosis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 1, 189-200.
- Paulus, P. y Murdoch, P. Anticipated evaluation and audience presence in the enhancement of dominant responses. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 1971, 7, 280-291.
- Sarbin, T. Role theory. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, Vol. 1. Cambridge, Ma.: Addison-Wesley, 1954.
- Sarbin, T. y Allen, V. Role theory. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*. Reading, Ma.: Addison-Wesley, 1969.
- Sarbin, T. y Lim, D. Some evidence in support of the role-taking hypothesis in hypnosis. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 1963, 11, 98-103.
- Schacter, S. Deviation, rejection, and communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1951, 46, 190-207.
- Schacter, S., Ellerston, N., McBride, D. y Gregory, D. An experimental study of cohesiveness and productivity. *Human Relations*, 1951, 4, 229-238.
- Sherif, M., Harvey, O., White, B., Hood, W. y Sherif, C. *Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment*. Norman: Institute of Group Relations, University of Oklahoma, 1961.

- Sherif, M. y Sherif, C. *Reference Groups*. Chicago: Henry Regnery Co., 1964.
- Sherif, M. y Sherif, C. *Social Psychology*. New York: Harper and Row, 1969.
- Skinner, B. *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press, 1953.
- Spielberger, C. y DeNike, L. Operant conditioning of plural nouns: A failure to replicate the Greenspoon effect. *Psychological Reports*, 1962, 11, 355-366.
- Spielberger, C. y DeNike, L. Descriptive behaviorism versus cognitive theory in operant conditioning. *Psychological Review*, 1966, 73, 306-327.
- Tolman, E. There is more than one kind of learning. *Psychological Review*, 1949, 56, 144-155.
- Turner, L. y Solomon, R. Human traumatic avoidance learning. *Psychological Monographs*, 1962, 76, 59, (todo el no. 559).
- Weiner, H. Some effects of response cost upon human operant behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 1962, 5, 201-208.
- Zajonc, R. Social facilitation. *Science*, 1965, 149, 269-274.

NOTA

*Este trabajo fue presentado en el Primer Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, abril de 1974.