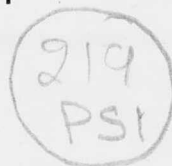




# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA



FACTORES QUE AFECTAN LA IMITACION:

SEXO, EDAD Y CONSECUENCIAS DE LA CONDUCTA  
DEL MODELO Y DEL OBSERVADOR.

T E S I S

Que para obtener el título de:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a :  
NAZIRA CALLEJA BELLO



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNAM  
1976  
110  
E:2

M. - 162177

fps. 418

10/11

F A C T O R E S      Q U E

A F E C T A N      L A      I M I T A C I O N:

S E X O,      E D A D      Y

C O N S E C U E N C I A S      D E      L A      C O N D U C T A

D E L      M O D E L O      Y      D E L      O B S E R V A D O R

01358

210/11

N A Z I R A C A L L E J A B .

FACULTAD DE PSICOLOGIA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

## R E S U M E N

El propósito de este estudio fue investigar el efecto que, sobre la emisión de respuestas imitativas de niños mexicanos en edad pre-escolar, tienen la edad, el sexo y las consecuencias de la conducta del modelo y del observador.

En las hipótesis planteadas se afirmó que: 1) los Ss-imitarían más a un modelo adulto, que a uno par; 2) más a un modelo reforzado por su conducta, que a uno cuya respuesta no tuviera consecuencias; 3) más a un modelo de su mismo sexo, que a uno de sexo opuesto; y 4) los niños reforzados por su conducta de emulación, imitarían más que aquellos cuyas respuestas no tuvieran consecuencias.

40 niños y 40 niñas de una guardería fueron expuestos individualmente a uno de 4 tipos de modelos, durante la primera fase del estudio. Los modelos (un adulto masculino, uno femenino, otro femenino reforzado y uno par-femenino reforzado), quienes exhibían conductas novedosas de manipulación de objetos-estímulo, fueron presentados en diapositivas acompañadas por una grabación.

Posteriormente, cada S fue conducido a un cubículo, - donde se le daba la oportunidad de jugar con los objetos estímulo que habían sido presentados en las diapositivas. La mitad de los Ss fueron reforzados por sus conductas de copia, y el resto no. Se registraron el número de respuestas imitativas presentadas por los Ss en esta segunda fase.

Tres de las cuatro hipótesis planteadas resultaron apoyadas por los datos obtenidos: 1) los niños imitaron más - al modelo adulto que al modelo par; 2) más al modelo que había sido reforzado, que al que no lo había sido; y 3) los Ss que recibieron reforzamiento, imitaron más que aquellos cuya conducta no tuvo consecuencias reforzantes. Estos resultados confirman los hallazgos experimentales de estudios realizados en otros países, y señalan algunos de los factores del proceso imitativo que deben tomarse en cuenta en la socialización del niño.

En cuanto a la variable 'Sexo', aunque se encontraron diferencias entre los grupos en la dirección predicha, éstas no fueron significativas. Al respecto, se requiere la realización de estudios semejantes con el fin de esclarecer el papel de este factor en la conducta de copia, en niños mexicanos. Finalmente, se demostró la efectividad que, modelos presentados en diapositivas, tienen en la transmisión de pautas de conducta.

## I N T R O D U C C I O N

Dentro de la literatura de las Ciencias Sociales se ha cuestionado frecuentemente el mecanismo básico por medio del cual ocurre la socialización de los miembros de una cultura determinada, esto es, la transmisión de los patrones de conducta y las actitudes y valores sociales que estos patrones reflejan.

Dos son las técnicas de socialización más poderosas que han sido descubiertas. En la primera, el aprendizaje social está basado en el entrenamiento instrumental directo; en éste, los agentes socializantes tienen en mente metas particulares de socialización, y son relativamente explícitos respecto a las respuestas que los individuos deben adquirir, las que intentan formar mediante el reforzamiento diferencial. El segundo tipo de entrenamiento de socialización ocurre sin instrucción directa, al menos sin el tipo de entrenamiento explícito que implica el reforzamiento diferencial de las respuestas del niño y las metas relativamente claras de los agentes socializantes; este aprendizaje ocurre a través del proceso de IMITACION, en el que el niño iguala sus respuestas a las señales proporcionadas por las conductas de otra persona ("un modelo") (Gewirtz y Stingle, 1968).

Cada vez es más evidente que el aprendizaje social no-

puede explicarse adecuadamente sólo en términos de los principios directos del reforzamiento. El proceso imitativo mediante el cual pueden adquirirse las nuevas respuestas sociales o modificarse considerablemente las características de las respuestas ya existentes en el repertorio del individuo, como función de la observación de la conducta de otras personas y de las consecuencias de sus conductas, es un factor determinante en el proceso de la socialización del niño, principalmente en el desarrollo del lenguaje (Baer, Peterson y Sherman, 1967).

La importancia cultural del aprendizaje imitativo, se manifiesta, en forma clara, en las explicaciones antropológicas del proceso de socialización. En la explicación que da Nash (1958)<sup>+</sup> de la instrucción social de los niños de una subcultura cantelense de Guatemala, se pone de manifiesta cómo puede adquirirse la compleja conducta propia del rol adulto casi por completo mediante la imitación. Ciertamente, como se afirma comúnmente, los niños no hacen lo que los adultos les dicen que hagan, sino, más bien, lo que les ven hacer.

Ahora bien, un gran número de investigaciones experimentales sobre el aprendizaje imitativo han concluido que éste es influido por una variedad de factores interrelacionados. Entre ellos se mencionan con más frecuencia, algunas características

\*Algunos de los autores citados a lo largo de este trabajo, no pudieron ser consultados en su fuente primaria, a causa de su falta de disponibilidad; no obstante, en 'Referencias' se señala el libro o revista en que se encuentran citados.



ticas del observador y del modelo, y las consecuencias de su conducta.

Partiendo de esta base, el presente estudio pretende someter a contrastación empírica los supuestos relativos - a los efectos que, sobre el aprendizaje imitativo, tienen la edad, el sexo y las consecuencias reforzantes de la conducta del modelo y del observador.

El esquema de este trabajo se ha constituido de la siguiente manera: En la primera parte, se reseñan, en forma breve, las diferentes aproximaciones teóricas que han surgido intentado explicar qué es y cómo ocurre el aprendizaje imitativo; en seguida, se presentan los hallazgos experimentales - que apoyan o refutan los supuestos relacionados con los factores que modifican la probabilidad de ocurrencia de la conducta imitativa. En la segunda parte, se describe el método experimental empleado, los resultados obtenidos, el análisis de - los mismos y las conclusiones de esta investigación.

Cabe aclarar que este estudio no pretende ser un 'experimentum crucis' que apoye los méritos de alguna de las aproximaciones teóricas revisadas aquí; antes bien, su objetivo es, únicamente, determinar el papel que los factores señala arriba desempeñan en la aparición de conductas imitativas en niños mexicanos.

I N D I C E

Resumen. . . . . 3  
Introducción . . . . . 4

PRIMERA PARTE

Marco Teórico.

I. Aproximaciones Teóricas a la Imitación. . . . . 10  
    Teorías Instintivistas . . . . . 11  
    Aproximaciones del Condicionamiento Clásico . . . . . 16  
    Aproximaciones del Condicionamiento Instrumental . . . . . 19  
    Teorías Mediacionales . . . . . 29

II. Factores que afectan la Imitación.

A. Influencia de las características del Modelo. 44  
    Tipo de presentación. . . . . 45  
    Poder . . . . . 48  
    Prestigio . . . . . 51  
    Edad . . . . . 53  
B. Influencia de las Características del Observador. . . . . 55  
    Dependencia. . . . . 56  
    Nivel de desarrollo cognoscitivo y edad . . . . . 58  
    Factores Socio-económicos . . . . . 60  
    Estados emocionales . . . . . 62

C. Variables que interactúan. . . . .	64
Calidad de las interacciones entre el modelo	
y el observador. . . . .	65
Similaridad Observador-Modelo . . . . .	67
Sexo del Modelo y del Observador . . . . .	68
D. Consecuencias de la conducta del Modelo . . . . .	73
-Auto-recompensa y auto-castigo. . . . .	77
E. Consecuencias de la conducta del Observador. . . . .	79
Planteamiento de Problemas e Hipótesis . . . . .	83
SEGUNDA PARTE	
Método. . . . .	85
Sujetos . . . . .	86
Instrumentos y Ambiente Experimental. . . . .	86
Diseño. . . . .	87
Procedimiento . . . . .	92
Resultados . . . . .	96
Análisis y Conclusiones . . . . .	99
Referencias . . . . .	105
Tabla 1 . . . . .	114
Figura 1. . . . .	115
Figura 2. . . . .	116

M A R C O

T E O R I C O

I.

A P R O X I M A C I O N E S

T E O R I C A S

A      L A

I M I T A C I O N

A pesar de que ha pasado casi un siglo desde que la imitación empezó a ser un concepto explicativo importante en la Psicología Social, se ha progresado relativamente poco en el análisis de este proceso. Algo que impidió la realización de tal análisis fue la explicación, prevaleciente en el siglo XIX y principios del XX, de que la imitación es un instinto. Esta explicación tuvo considerable atracción para los científicos sociales de aquel tiempo, y tuvo la virtud de proporcionar una explicación parsimoniosa para una gran cantidad de conducta social en los hombres y en los animales. Con el incremento de la sofisticación científica en el siglo XX, los científicos sociales llegaron a desilusionarse con el carácter especulativo de tales explicaciones instintivas de la conducta. Además, un creciente cuerpo de datos sociológicos y antropológicos pusieron en tela de juicio la universalidad de ciertas conductas sociales que una vez se pensó que eran instintivas en el hombre. Pero fue hasta casi mediados del siglo XX cuando el problema de la imitación fue divorciado del contexto del instinto y traído dentro del campo de la teoría del aprendizaje.

Dentro de la corriente instintivista, el tratamiento más amplio dado a la imitación fue el del autor francés Tarde (1843-1904). Para él, como para su contemporáneo británico Bagehot, la imitación era "la clave del misterio social". Entusiásticamente afirma que la "sociedad es imitación" (1903, p. 74). - Entre las famosas leyes de la imitación de Tarde, están las siguientes:

1. La 'ley del descendente' mantiene que las clases superiores son imitadas por las inferiores socialmente. Las modas, nosotros podemos notar hoy, empiezan en París o en la Avenida - Reforma y terminan en los mostradores de las tiendas baratas.
2. La ley de la 'progresión geométrica' llama la atención sobre la rápida diseminación de la moda, rumor o furor, desde su punto de origen.
3. La ley de 'lo interno antes de lo externo' ayuda a explicar el hecho de que la cultura propia es imitada en preferencia a culturas extranjeras.

En relación al proceso de imitación en sí, Tarde tiene poco que decir. La compara con un estado de sueño hipnótico -al sonambulismo, el cual ocurre bajo la dominación de imágenes fotográficas formadas por el modelo en la mente de las personas.

La innovación y la invención, de acuerdo con Tarde,-

son el resultado de la imitación en conflicto. Toda oposición es una cuestión de antagonismo entre modelos contrarios. La competencia, la discusión y la guerra son las tres grandes formas de oposición social; surgen porque modelos contrarios están siendo imitados simultáneamente.

----- . -----

Baldwin (1897) encontró en la imitación la clave del desarrollo mental en los niños. Su explicación llama la atención sobre el hecho de que parece haber, cuando menos, dos formas de imitación: deliberada y no deliberada. Tal proceso de desarrollo implica tres etapas: (1) En la 'etapa proyectiva' el niño recibe impresiones de un modelo, como una placa fotográfica recibe una imagen. (2) En la 'etapa subjetiva' el niño tiende a tomar los movimientos, relajaciones y actitudes del modelo; es una verdadera "máquina copiadora" y no puede dejar de serlo. Baldwin también hace notar la gran cantidad de autoimitación en la infancia (actividad refleja circular), la que contribuye a la repetitividad de la conducta de un niño. Finalmente, (3) en la 'etapa ejecutiva', el niño logra una comprensión del modelo; puede reconocer que está actuando como éste; sabe cómo siente éste. Aquí, la imitación es una vía para el conocimiento del cambio.



Mead (1934) fue más allá de la etapa evolutiva de Baldwin: "Nosotros hacemos algo más que imitar, dijo. Percibimos lo que otro hace, pero también nuestras propias respuestas a ello. Lo que ocurre es un proceso de entrelazamiento; cada acto es el resultado de nuestra toma de rol y de nuestras auto-percepciones". La teoría de Mead de la socialización no es exclusivamente "imitacionista"; no obstante, su punto de partida se ubica en la misma tradición.

Debe hacerse referencia a la tendencia de muchos otros escritores de incluir un instinto de imitación entre el potpourri de motivos postulados en la naturaleza original del hombre. William James (1890) lo hizo así. Bernard (1926) mostró que la aceptación de un instinto de la imitación, como un motivo innato entre otros varios, ha sido práctica común aunque estéril en la historia de la ciencia social y psicológica.

Los escritores que hemos mencionado, con la posible excepción de Mead, consideran que la imitación tiene una fuerza motivacional. Los escritores posteriores tendieron a desviar su atención del "por qué" al "cómo" de la conducta imitativa. La imitación pasó a ser considerada meramente como un medio por el cual otros motivos logran su meta. McDougall (1908) percibió claramente este problema. Pensó que, a dife--

20

rencia de los 'verdaderos' instintos, la imitación tiene poco o ningún carácter de "impulso" (instinto) y ninguna meta específica. Le pareció que era algo más que una tendencia innata-no específica.

## C O N D I C I O N A M I E N T O      C L A S I C O

A medida que se desprestigiaba la doctrina del instinto, varios psicólogos, especialmente E. Holt (1931) y Allport (1924), intentaron explicar la conducta imitativa en términos de los principios de condicionamiento pavloviano. Al tratar el aprendizaje del lenguaje, por ejemplo, Allport señala que el niño efectúa sus primeras aproximaciones a la palabra humana en el curso del balbuceo (que se sustenta a sí mismo en calidad de un arco reflejo condicionado) y que estas aproximaciones provocan en los adultos, que perciben la expresión del niño como socialmente significativa, el sonido de la palabra a que se aproxima la vocalización del niño, junto con la demostración, al menos en algunas ocasiones, del objeto al que se refiere la palabra. Como resultado, el niño se condiciona -por condicionamiento clásico- a emitir la palabra cuando se la oye el adulto o cuando aparece en su medio el objeto o acontecimiento con el que se ha asociado. De igual modo, Allport nos presenta otras respuestas imitativas como ejemplos del condicionamiento clásico de unas actividades manifiestas o de unas emociones con los estímulos sociales con los que previamente se ha asociado.

Holt (1931) brinda un análisis del aprendizaje por imi-  
tación que es similar en muchos aspectos al del Allport. Observa  
que cuando un adulto copia un movimiento de un niño, éste -  
tiende a repetir este movimiento, y que la secuencia puede con-  
tinuarse una y otra vez, con lo que la respuesta imitativa del  
niño se hace cada vez más espontánea. Añade Holt que si, duran-  
te esta secuencia de interacción, el adulto da una respuesta -  
nueva para el niño, éste la copiará.

Este ejemplo de Holt revela una de las debilidades fun-  
damentales de las teorías de la imitación en términos de condi-  
cionamiento clásico: su fracaso en el intento de dar una expli-  
cación satisfactoria a la emergencia de respuestas nuevas du--  
rante la secuencia modelo-observador. Además, las demostracio-  
nes del aprendizaje observacional en sujetos animales y huma--  
nos no suelen comenzar con la emulación por parte del modelo -  
de una respuesta casi irrelevante del aprendiz, sino que el ex-  
perimentador selecciona un modelo ya experto, o enseña al mode-  
lo frente al observador, y luego le ofrece a éste la oportuni-  
dad de emular las respuestas de aquél.

Es cierto que los pequeños inician a veces una secuen-  
cia adulto-niño, en la que aparentemente se aproxima a la con-  
ducta adulta, y que los mayores suelen responder haciendo una  
demostración de cómo tendría que haberse conducido, de hecho,-

el niño. Pero la aproximación del niño puede provenir, en muchos casos, de un aprendizaje por observación previa, aunque incompleta. A veces (aunque no siempre) tales aproximaciones se adquieren al asociarse sonidos y movimientos adultos con las experiencias gratificantes que tiene el niño en el curso de las interacciones adulto-niño.

Las teorías del condicionamiento clásico se confían excesivamente en el concepto de arco reflejo para explicar las secuencias de conducta en las que la respuesta de una persona sirve de estímulo para provocar una segunda respuesta, más o menos igual, por parte de la misma persona o de otra. Como han observado Miller y Dollard (1941), después de establecido el arco reflejo, es difícil explicar su cese, problema que no han abordado satisfactoriamente los representantes de las teorías del condicionamiento clásico. Además, como indican los párrafos anteriores, estas teorías no han podido explicar la aparición de respuestas imitativas nuevas y violan los datos observables sobre el orden de sucesión de las respuestas en el aprendizaje por observación.

## C O N D I C I O N A M I E N T O      I N S T R U M E N T A L

Aunque, como hemos dicho, a principios de siglo se prestaba mucha atención a la imitación, no fue sino hasta la publicación de "Social Learning and Imitation" (Aprendizaje-Social e Imitación) de Miller y Dollard (1941), cuando el concepto se integró totalmente en el marco de la teoría de la conducta, y el fenómeno de la conducta de imitación se manifestó como problema fundamental a afrontar por los teóricos-del aprendizaje. Miller y Dollard formularon su aproximación al aprendizaje social basándose en la teoría de Hull. Propusieron que toda la conducta humana es aprendida, y que, para comprender la complejidad de la conducta, es necesario saber los principios psicológicos implicados en ese aprendizaje y-las condiciones sociales bajo las cuales se llevan a cabo.

Los cuatro principios que Miller y Dollard señalaron como fundamentales en todo aprendizaje (ya se trate de aprendizaje social o individual) son: a) pulsión, b) estímulo discriminativo o clave, c) respuesta y d) recompensa.

La pulsión se ha definido como un estímulo de gran-intensidad que lleva al organismo a actuar. Estos fueron llamados por Miller y Dollard 'estímulos primarios' e incluyen el hambre, la sed, el dolor y necesidades sexuales, son to--

talmente biológicos y constituyen la base para la motivación. Miller y Dollard postularon que la organización social tiende a moldear la primacía de estos estímulos primarios. Partiendo de su suposición de que las pulsiones son un precedente necesario para la conducta y que son el principio motriz de ésta, Miller y Dollard decidieron formular una segunda categoría de pulsiones (secundarias) que asumen las funciones directivas - de las pulsiones primarias moldeadas e inhibidas por la sociedad. Sostienen que la conducta manifiesta de los individuos - no podría ocurrir sin la existencia de impulsos primarios y - secundarios. Entonces, al observar la imitación y considerarla un hecho empírico, creyeron necesaria la conceptualización de la existencia de una pulsión para imitar, como base de la imitación. Así, en el proceso de imitación, (1) la conducta - de los demás sirve como estímulo; (2) este estímulo conduce a una respuesta interna; (3) esta respuesta interna produce un impulso a imitar cuya fuerza va a depender de la cantidad de intentos anteriores de imitación que haya hecho el individuo y de la cantidad de veces que tales intentos han sido recompensados; (4) esta pulsión para imitar activa las respuestas imitativas; (5) las respuestas imitativas conducen a una recompensa, y la recompensa conducirá a una reducción de la fuerza del impulso y a un incremento en la probabilidad de ocurrencia posterior de la conducta imitativa.

Los estímulos discriminativos (o claves), determinarán cuándo y qué respuesta será imitada. Un estímulo cualquiera puede adquirir valor de discriminativo cuando lleva al organismo a imitar respuestas específicas que ocurrirán en un lugar - específico y a un tiempo determinado. Miller y Dollard consideran a las pulsiones y a los estímulos discriminativos como dos aspectos del mismo fenómeno: estimulación.

Una de las claves más importantes en el aprendizaje social es la conducta de los demás, ya sea que esa conducta va dirigida directamente a un sujeto o simplemente sea ejecutada en su presencia.

Con respecto a las respuestas, Miller y Dollard afirmaron que antes de que cualquier respuesta a un determinado estímulo sea aprendida y recompensada, primero ésta tiene que ocurrir. Por tanto, supusieron que los individuos poseen un repertorio innato de respuestas que inicialmente no están ligadas ni relacionadas con ningún tipo de estímulos. Entonces, si la respuesta forma parte ya del repertorio de los sujetos, no es, en realidad, la respuesta lo que aprende, sino más bien la relación o 'lazo' que existe entre un estímulo específico y una respuesta específica. Sin embargo, la recompensa puede incrementar la probabilidad de que ocurra una determinada respuesta ya existente en la jerarquía innata, y se produce una nueva je---



rarquía de respuestas.

En esta concepción funcional de la respuesta, Miller y Dollard dieron gran importancia al mecanismo de aprendizaje por ensayo y error. Así, los teóricos han establecido que si un observador ha aprendido a asociar las respuestas apropiadas para cada estímulo del modelo (en otras palabras, si el sujeto ha aprendido a copiar), la imitación puede limitar la ocurrencia de aprendizaje por ensayo y error y la ejecución correcta de una tarea puede ocurrir después de la simple observación de ésta.

Estos autores proponen que la conducta imitativa - puede ocurrir por medio de tres procesos. El primero de ellos es "la conducta igual", que ocurre simplemente cuando dos individuos responden a estímulos independientes por medio de la misma clave o estímulo discriminativo, luego que cada uno ha aprendido la respuesta apropiada por sí mismo. Algunos ejemplos son: 1) dos personas que toman el mismo camión porque se dirigen al mismo destino y 2) dos personas que esperan en fila para comprar boletos para entrar al teatro.

El segundo proceso de imitación se llama "conducta-igualada-dependiente". Este proceso tiende a ocurrir en la interacción de parejas donde uno de los miembros es mayor, más

listo e inteligente. Así, por ejemplo, los niños pequeños tende rán a copiar y a ser dependientes de la conducta de gente mayor que ellos. Refiriéndose a la situación social de imitación, - podemos decir que un observador que está en una posición rela tivamente baja con respecto al modelo, imitará la conducta de éste y será dependiente de tal conducta. Por tanto, el obser- vador dependerá del modelo para saber qué respuesta y en qué- ocación debe emitir.

El tercer proceso es el de "copiar" e implica una - - guía de la conducta del observador por el modelo; el modelo - dice y muestra al observador qué respuestas y señales son re- levantes para su tarea, y, a través de corrección continua, - lo entrena para ejecutar la misma respuesta que él modeló. Es tos paradigmas hacen claro que la imitación no es un simple - proceso unitario y que la conducta imitativa puede ser produ- cida de acuerdo con los principios del aprendizaje instrumental.

De los tres paradigmas propuestos por Miller y Dollard, la conducta igualada-dependiente es identificad típicamente - con una interpretación S-R de la conducta imitativa. Skinner- (1953) propuso una interpretación similar en términos de prin cipios de condicionamiento operante.

La teoría del aprendizaje social e imitación de Miller y Dollard ha tenido una importancia histórica, ya que fue el primer intento extenso y sistemático para aplicar las leyes del aprendizaje a la conducta social llamada imitación.

Sin embargo, han surgido algunas dificultades en esta teoría: aunque Miller y Dollard consideran que sus experimentos sobre el tema son demostraciones de aprendizaje por imitación, en realidad sólo representan un tipo especial de aprendizaje de lugar por discriminación, en el que la conducta de los demás proporciona los estímulos discriminativos para respuestas que ya existen en el repertorio de conductas del sujeto. La teoría de Miller y Dollard explica adecuadamente este tipo de aprendizaje, pero no la aparición de la conducta de imitación en la que el observador no ejecuta las respuestas del modelo durante el proceso de adquisición ni aquella en que no se dispensan refuerzos sociales ni a los modelos ni a los observadores. Además, hace depender el aprendizaje de que el observador efectúe algo muy parecido a una respuesta de emulación, y así impone una severa limitación a las modificaciones comportamentales que pueden atribuirse a la influencia del modelo (Bandura y Walters, 1963).

También dentro del sistema de la teoría del condicio-  
namiento instrumental se localiza la reciente aproximación de  
Gewirtz y Stingle (1968) al aprendizaje imitativo. Su posicIÓN  
es opuesta a la consideración común, ampliamente mantenida, -  
de que las respuestas imitativas son adquiridas sin entrena-  
miento instrumental directo.

Usando una concepción básica del aprendizaje operan-  
te para la formación de las clases funcionales de respuesta,-  
sus suposiciones son: (1) que las respuestas imitativas son,-  
simplemente, respuestas instrumentales que son igualadas a se-  
ñales proporcionadas por las respuestas de los modelos; (2) -  
que la clase funcional de respuestas es adquirida a través de  
reforzamiento extrínseco de los agentes socializantes; y (3)-  
que esta clase funcional de respuestas es mantenida por refor-  
zamiento extrínseco intermitente. Su tesis sostiene, entonces,  
que el aprendizaje imitativo es sólo un caso especial de apren-  
dizaje instrumental, y que es ilusorio mantener que la imita-  
ción ocurre sin el entrenamiento instrumental directo de los-  
agentes socializantes que definen la instrucción directa.

El término 'Imitación Generalizada' puede ser apli-  
cado cuando muchas respuestas diferentes de un modelo son co-

piadas en diversas situaciones, a menudo en ausencia de reforzamiento extrínseco. La aproximación de Gewirtz a la imitación generalizada supone que un modelo de aprendizaje muy simple puede abarcar los resultados de la conducta compleja ordenados bajo ese concepto y también agrupados bajo el encabezado de aprendizaje observacional.

Las primeras respuestas imitativas deben ocurrir por 'casualidad', a través de la asistencia física directa, o por medio del entrenamiento directo (con procedimientos de formación aplicados por un agente reforzante a las respuestas que ocurran). Cuando tales respuestas ocurren, son fortalecidas y mantenidas por reforzamiento extrínseco bajo un programa intermitente.

Gran parte del trabajo sobre imitación ha enfatizado las respuestas imitativas como tales, con sólo una consideración implícita de los estímulos relevantes del medio que dan, a esa clase de respuestas, su significado funcional. La diferencia importante entre aquellas aproximaciones y la presentada por Gewirtz, es que ésta enfatiza los estímulos del medio ambiente (las respuestas del modelo y los eventos discriminativos) que señalan la ocurrencia de respuestas imitativas, y también aquellos estímulos que mantienen (refuerzan) tales conductas. Así, el término 'imitación' implica únicamente

te un tipo de control de estímulos. Como con cualquier clase funcional de respuestas bajo alguna clase de control de estímulos, la clase de respuestas imitativas no tienen valor intrínseco especial independientemente de las condiciones de estímulo que la controlan.

Una analogía aún mejor de la clase funcional de respuestas imitativas es proporcionada por el paradigma del aprendizaje por discriminación condicional de igualación a la muestra. En éste, un estímulo condicional (estándar, "muestra") y un ordenamiento de estímulos discriminativos de comparación se varían de ensayo a ensayo, y la tarea de los sujetos consiste en responder a los estímulos de comparación que son los mismos que (o similares a) el estímulo condicional presentado previamente. A través del reforzamiento extrínseco de la clase de respuestas de igualación, el sujeto adquiere una clase de respuestas gobernada por una amplia gama de estímulos diferentes en contenido. En cada ensayo, la respuesta de igualación del estímulo condicional (la muestra) es análoga a su selección de la respuesta que iguala las señales proporcionadas por la conducta del modelo, esto es, la respuesta imitativa. Puesto que las respuestas de igualación reforzadas en la clase funcional imitativa son diversas y están bajo reforzamiento intermitente, es posible que pueda ocurrir la --

discriminación entre conductas igualadas que son reforzadas y aquellas que no lo son, y algunas respuestas de copia que nunca son reforzadas directamente persistirán, por tanto, a menos que sean específicamente castigadas o incompatibles con las - respuestas con más alta jerarquía en el repertorio del niño.- Sobre esta base, nuevas respuestas igualadas continuarán formando parte de la clase funcional imitativa del repertorio - del niño.

## TEORIAS      MEDIACIONALES

Mowrer (1960) describe dos tipos de aprendizaje por imitación distintos del aprendizaje que depende de la reproducción. En un caso, el organismo A da una respuesta y posteriormente gratifica al organismo B. Como resultado, la respuesta de A adquiere para B un valor de reforzador secundario; por ello, B intenta reproducir la respuesta de A, aún cuando A no le esté efectuando.

Mowrer también describe otra forma de imitación - que puede llamarse aprendizaje por "empatía". En éste, el organismo A proporciona el modelo y experimenta el reforzamiento. B, a su vez, "al tiempo que experimenta algunas consecuencias sensorial de la conducta de A tal como A las experimenta, 'intuye' las satisfacciones o disgustos de A". La imitación de la agresión transmitida a través de las películas, ilustra este proceso. Esta explicación del aprendizaje imitativo de 'orden superior' supone que los estímulos correlacionados con la respuesta del modelo, pueden despertar en el observador la esperanza de que él también experimentará estímulos análogos al actuar en forma similar a la del modelo.



La teoría de Mowrer se centra casi exclusivamente en el feed-back propioceptivo de valencia positiva como proceso central que interviene en el aprendizaje por imitación. Según Mowrer, la imitación sólo se da cuando al observador le refuerzan directa o vicariamente las consecuencias sensoriales de las respuestas instrumentales del modelo. En consecuencia, considera que el aprendizaje por imitación es paralelo a la formación de hábitos y piensa que la única diferencia entre las dos formas de adquirir respuestas estriba en el origen de los estímulos correlacionados con la respuestas aprendidas. En el caso de la formación de hábitos, estos estímulos son producidos por los actos del que aprende; en el caso de la imitación, por los actos del modelo. Pero, en ambos casos, estos estímulos se convierten en un feedback propioceptivo reforzante (motivacional o emocional) asociado, por condicionamiento-clásico, con la ejecución de los actos del aprendiz. Sin embargo, es evidente que el feedback propioceptivo sólo puede explicar en parte la adquisición, facilitación e inhibición de las respuestas atribuibles a la influencia del modelo. Así que los estímulos propioceptivos sólo constituyen una pequeña parte de los complejos totales de estimulación que regulan la conducta social, y por ello también es necesario tener en cuenta los elementos externos de estimulación que probablemente -

juegan un papel importante, como señales discriminativas.

Además, los modelos influyen sobre la conducta aún - cuando no haya estímulos originados por la propia respuesta - con valencia positiva o negativa. El mismo Mowrer subraya, en ocasiones, el papel de las sensaciones e imágenes condicionadas que proporciona el enlace sensomotor entre las respuestas cognitivas y las emocionales. En la mayor parte de los casos - de aprendizaje observacional, estas respuestas perceptivas ó - en imágenes son los únicos procesos de mediación importantes.

----- . -----

En un estudio de aprendizaje programado por demostraciones filmadas, Sheffield (1961) subrayó el papel de las respuestas mediadoras perceptivas y simbólicas que poseen propiedades estimuladoras capaces de producir, algún tiempo después de la demostración, respuestas observables que se correspondían con aquello que se demostraba. La teoría del aprendizaje por imitación de Sheffield es congruente con la de Mowrer en varios aspectos importantes. Para los dos, este tipo de aprendizaje se basa en un principio de contigüidad e intervienen en él, al menos en parte, respuestas cognitivas o imágenes que producen estímulos esencialmente similares.

Pero Sheffield no presupone nada sobre el papel de las reacciones emocionales de mediación ni del feedback propio

ceptivo. Ello puede deberse al hecho de que Sheffield se ha --  
circunscrito principalmente al aprendizaje de tareas perceptiv  
vo-motoras por demostraciones filmadas que no contienen estí-  
mulos muy positivos ni muy aversivos, esenciales para el con-  
dicionamiento clásico de las respuestas emocionales. La teo--  
ría de Mowrer es aplicable sobre todo en los casos en los que  
las respuestas del modelo incurren en premios o castigos so--  
ciales.

----- . -----

En su teoría del aprendizaje vicario, Lewis y Duncan -  
(1958) sugirieron que la conducta del modelo puede evocar -  
una respuesta mediacional (interna) en el observador. Algunas  
de estas respuestas mediacionales pueden ser representaciona-  
les (por ejemplo, la verbalización) y otras pueden ser emocion  
ales. En el análisis de Lewis y Duncan, las mediadoras repre-  
sentacionales parecen corresponder a señales-guía, y las media-  
toras emocionales a señales de instigación vicarias. Por ejemp  
lo, si el observador ve un modelo presionar una palanca y re-  
cibir por ello una recompensa, el observador puede subvocali-  
zar, "él presionó la palanca. ¡Bien! Ganó". La parte inicial-  
de la subvocalización (él presionó la palanca) puede mediar -  
respuestas del observador que previamente han sido asociadas-  
con estas palabras. El resto de la subvocalización (¡Bien! Ga

nó!) puede mediar reacciones emocionales en el observador, tam  
bién como un resultado del aprendizaje previo.

----- . -----

Para Bandura (1963, 1965, 1969) el mecanismo para la adquisición de conductas imitativas es el del aprendizaje observacional, en el que las conductas de igualación son adquiridas por un observador a través de la simple exposición a la respuesta del modelo, independientemente de la respuesta manifiesta o de su reforzamiento. Específicamente, Bandura supone que los estímulos de la conducta del modelo evocan respuestas perceptuales en el observador que llegan a ser asociadas, sobre las bases de contigüidad temporal, con los estímulos proporcionados por el medio ambiente. Después de repetida la estimulación contigua, estas respuestas perceptuales llegan a formar representaciones verbales o imaginarias del estímulo implicado. Estos sistemas representacionales median la recuperación de la respuesta y la reproducción, porque proporcionan señales que elicitán o son discriminativos para las respuestas manifiestas correspondientes a las del modelo. Así, de acuerdo con Bandura, es, principalmente sobre las bases de la contigüidad de estímulos y la mediación simbólica, que se adquieren las conductas imitativas o respuestas de copia. La tasa y el nivel del aprendizaje observacional están, además,--

determinados por una variedad de lo que Bandura llama, variables perceptuales, motrices, cognoscitivas y de incentivo. - Incluidas bajo tales características están las condiciones - del medio ambiente (vg., la complejidad y lo sobresaliente de las señales del modelamiento), la disponibilidad de las respuestas componentes necesarias en el repertorio conductual - del observador, y el ensayo encubierto de la respuesta a igualar. Sin embargo, Bandura supone que la ejecución de las respuestas imitativas, una vez que son aprendidas, está gobernada principalmente por eventos reforzantes extrínsecos, auto-administrados o experimentados vicariamente.

Bandura señaló que la observación de la conducta - de determinados modelos tiene tres efectos que son bastante diferentes entre sí, cada uno de los cuales se refleja en un incremento en el número, amplitud e intensidad en las respuestas de emulación del observador.

1o. El observador puede adquirir respuestas nuevas que previamente no existían en su repertorio. Con el fin de demostrar experimentalmente este efecto de modelado, el modelo debe adquirir respuestas muy nuevas que exhibirá y el observador reproducirlas en forma substancialmente idéntica.

2o. La observación del modelo puede fortalecer o debilitar las

respuestas inhibitorias; estos 'efectos inhibitorios y desinhibitorios' aparecen en estudios en los que las respuestas - provocadas existen ya en el repertorio del sujeto. Desde luego, estas respuestas no tienen por qué ser exactamente iguales a las dadas por el modelo.

30. Es posible que la observación de un modelo provoque, a veces, en el observador respuestas de emulación aprendidas - previamente simplemente porque la percepción de los actos de un determinado tipo sirve como "disparador" de las respuestas de la misma clase. Este 'efecto de provocación' puede distinguirse de la desinhibición si conocemos la historia de nuestros sujetos, en relación a las respuestas clasificadas - como socialmente censurables.

Las investigaciones experimentales de la agresión - en niños proporcionan un fuerte apoyo a la formulación del modelamiento. Uno de estos estudios (Bandura, Ross y Ross, - 1961) indicó que el modelo no necesita estar presente para que la agresión ocurra. En otro estudio, Bandura, Ross y Ross encontraron que el observar la agresión de un modelo real - adulto, de un modelo filmado o de un <sup>de</sup>cartón filmado, produjo incremento en la incidencia de agresión en los niños.

En todos estos estudios, la conducta agresiva del modelo no fue castigada y pudo aún llevar a recompensa. Esta -



variable ha sido sujeta a investigación experimental. El resultado general demuestra un efecto facilitador en la agresión - de niños cuyos modelos han sido recompensados y un efecto inhibitor cuando el modelo es castigado.

Aunque la posición del modelamiento ha llevado a hallazgos experimentales impresionantes y consistentes, varios problemas en su interpretación permanecen aún sin resolger. - Al llamar la atención sobre el efecto desinhibitorio, inmediatamente surge la pregunta de qué es lo que determina el nivel de las tendencias agresivas e inhibitorias cuando el observador se encuentra con el modelo. Claramente, los efectos desinhibitorios en el niño que observa al modelo agresivo, dependen del nivel de sus tendencias a emitir respuestas agresivas ó a abstenerse de hacerlo. Hay varias posibilidades aquí. Una, rechazada por Bandura y Walters, es que la variación interindividual en la tendencia a emitir respuestas agresivas, refleja la variación en la pulsión agresiva innata. Una segunda posibilidad, que puede encontrarse en el trabajo de Bandura y Walters, es que el nivel inhibitorio está determinado por la historia temprana de recompensas y castigos que el niño ha recibido por conducirse agresivamente. Así, Bandura y Walters atribuyen el efecto inhibitorio de ver a un modelo agresivo - castigado, a su anticipación del castigo.

Del primer proceso en el que Bandura y Walters se interesan, el aprendizaje de actos novedosos a través de la observación de un modelo, también surgen ciertas preguntas. Como Patterson, Littman y Brown (1968) han señalado, no está -- totalmente claro lo que Bandura y Walters intentan significar por un acto novedoso, cuya ocurrencia usan como criterio de -- que ha ocurrido el aprendizaje. El criterio de 'novedosidad' de Bandura y Walters parece apoyarse no tanto en la emisión -- del niño de respuestas novedosas, como en su emisión de res-- puestas agresivas particulares en una frecuencia mayor de la -- que debería esperarse en los ambientes experimentales emplea-- dos.

Un problema más tedioso es la cuestión de por qué el niño imita al modelo en todo. Bandura (1965) ha desarrollado una exposición teórica explícita, en la que se fía excesivamente de la contigüidad de estímulos "mediados por respuestas -- simbólicas productoras de señales que ejercitan el control de estímulos discriminativos manifiestos correspondientes a ejecuciones manifiestas". También ha señalado que la adquisición de una respuesta potencial al través de la imitación y la ejecución real de esa respuesta están influidos por una variedad de eventos de motivación y reforzamiento. Esta elaboración -- teórica de lo que originalmente pareció ser una teoría de sim



ple contigüidad, proveé a los teóricos del modelamiento con una respuesta a la afirmación del sentido común de que notodos los niños imitan a todos los modelos todo el tiempo. Bandura pudo contestar también que el nuevo aprendizaje a través del modelamiento varía de persona a persona porque los aspectos perceptuales y cognitivos de las respuestas están influidos por una variedad de eventos motivacionales. El señalamiento que cabe hacer aquí, es que tales variables perceptuales y cognnitivas, tanto como las variables motivacionales, están, a su vez, determinadas por la historia de aprendizaje del niño y por su nivel de desarrollo.

----- . -----

En otras aproximaciones mediacionales, la imitación y el aprendizaje vicario han sido concebidos como una forma de instancias de transferencia positiva. La exposición del observador a un modelo constituye una experiencia de aprendizaje y su ejecución subsecuente representa el examen o transferencia.

De hecho, gran parte de la imitación y del aprendizaje vicario que caen bajo el encabezado general de aprendizaje observacional puede ser caracterizado como aprendizaje asociado-igualado, que es la base situacional para numerosos estudios de transferencia. En el aprendizaje asociado-igualado, el sujeto debe asociar señales y respuestas. En el aprendizaje-

observacional, el observador debe aprender a asociar la conducta del modelo con algunas señales medio-ambientales. Cuando los problemas de la imitación y el aprendizaje vicario se ven de esta manera, pueden encontrarse muchas similitudes entre los paradigmas de asociado-igualado y el aprendizaje observacional, que sugiere nuevas aproximaciones.

De acuerdo con la elaboración que se ha hecho del papel de las mediadoras en la imitación y el aprendizaje vicario, actualmente se está dando énfasis a la conducta verbal implícita. Bajo estas circunstancias, se puede esperar que los paradigmas de conducta verbal lleguen a ser importantes fuentes teóricas para el análisis de los fenómenos de la imitación.

----- . -----

Dentro de las aproximaciones cognoscitivas, los psicólogos gestaltistas, han dudado que pueda establecerse una tendencia imitativa condicionada, aún con la ayuda de recompensas. Los monos, al igual que los humanos, parecen requerir normalmente de una comprensión de la relación medios-fin representada por un modelo antes de que ellos lo adopten, según afirman. Un organismo que se dirige a una meta, reproducirá -

cambios del desarrollo en el uso de la imitación en los años posteriores.

----- . -----

Más recientemente, Kohlberg (1966) y Aronfreed (1967, 1969) han tratado la imitación desde este punto de vista. Kohlberg rechaza una concepción del aprendizaje instrumental aparentemente sobre las bases de una concepción en la -- que el reforzamiento es igualado con la reducción de un 'drive' orgánico. Y aunque Aronfreed no niega el papel del aprendizaje instrumental para ciertas conductas, califica el mecanismo de aprendizaje con procesos "representacionales" no indicados.

Ambos teóricos, sin embargo, minimizan la importancia del reforzamiento extrínseco de las conductas del sujeto para el aprendizaje imitativo. En su lugar, ellos acentúan el aprendizaje observacional (como lo hace Bandura) y - el reforzamiento intrínseco de respuestas.

Kohlberg trata al reforzamiento extrínseco como resultado de los motivos por la "competencia-dominio" y como

un conjunto de acciones motoras que observa en un modelo, únicamente si la situación le es familiar y si la conducta del modelo es relevante para su meta. En este tipo de teorías, se está tratando con el copiar consciente y deliberado el que, para algunos psicólogos, supone el "insight" o algunos otros principios cognoscitivos de aprendizaje.

----- . -----

Piaget (1962) ha tratado el desarrollo de la imitación en cuanto a que manifiesta la incrementada diferenciación en la asimilación y adaptación como resultado de procesos en el desarrollo. Su observación detallada y sistemática del desarrollo de las habilidades imitativas desde el nacimiento hasta la edad de dos años ha dado por resultado la postulación de tres etapas de desarrollo, de las cuales la última se refiere a (a) la ocurrencia de imitación demorada, esto es, la imitación en ausencia de un modelo y presumiblemente debida a un modelo interiorizado o a una representación del mismo, y (b) la imitación concebida como una de las actitudes adaptativas "puras". Aunque Piaget ha discutido extensamente las tendencias del desarrollo de la imitación en los años tempranos de la vida, hay poca investigación describiendo los posibles-

20  
E

- consecuencias "interesantes", mientras que Aronfreed supone que deriva de la observación del niño de la conducta del mo modelo y del valor "afectivo" atribuido al modelo y a su - conducta, también como a la "representación cognitiva" del niño o al "patrón" de la conducta del modelo.

II.

F A C T O R E S

Q U E      A F F E C T A N

L A      I M I T A C I O N

A.

I N F L U E N C I A

D E      L A S

C A R A C T E R I S T I C A S

D E L

M O D E L O

Numerosos estudios experimentales han encontrado que el tipo y proporción de conductas imitativas exhibidas por el observador están determinadas, en gran medida, por las características del modelo al que ha sido expuesto.

Mencionaremos a continuación algunos de estos rasgos que intervienen en el proceso imitativo: el tipo de presentación del modelo, su edad, su poder y el prestigio que posea. Cabe aclarar que estos factores de ninguna manera actúan aislados, sino que su efecto se da en función de una compleja interacción entre ellos.

#### T I P O   D E   P R E S E N T A C I O N

Se ha considerado, en la literatura del aprendizaje imitativo, que el modo de exposición del modelo afecta claramente la presentación de conductas imitativas por parte del observador. Se habla de tres tipos de presentación del mismo:

- 1) Modelos simbólicos: pueden presentarse mediante instrucciones verbales o escritas. Un medio de provisión de estos modelos, que predomina ampliamente, lo constituyen las narraciones orales que describen las respuestas emitidas por un individuo y su orden de presentación o sucesión.



- 2) Modelos plásticos: se distribuyen en las películas, la televisión y otras exhibiciones audiovisuales, y no suelen acompañarse de instrucciones directas al observador. Como una gran mayoría de personas pasan mucho tiempo expuestos a modelos plásticos, sobre todo a través de la televisión, éstos juegan un papel muy importante en la conformación de la conducta y la modificación de las normas sociales.
- 3) Modelos reales: pueden proporcionar señales mucho más relevantes y claras que las que se transmiten por descripción verbal.

Algunos investigadores han demostrado la efectividad de modelos vivos en relación a los presentados verbalmente en la adopción de estándares de auto-recompensa (Allen y Liebert, 1969) y en la modificación de retardos auto-impuestos de recompensa. La superioridad de los modelos vivos también ha sido encontrada (Bandura y Mischel, 1965) en relación a la estabilidad de los cambios en las preferencias de un niño.

Probablemente esto se deba a que los modelos reales comunican más señales de información sobresaliente y creíble y están más cerca de la realidad y, por tanto, menos sujetos a malos entendidos y a malas interpretaciones, que los modelos simbólicos.

Por otra parte, los resultados de un estudio de Ban dura, Ross y Ross (1963) indicaron que los modelos filmados son tan efectivos como los reales en la transmisión de conduc ta agresiva. Wolf y Cheyne (1972) también encontraron que la exposición a un modelo vivo y a uno televisado son los más efectivos en términos de la magnitud de los efectos inmediatos y de la persistencia de estos efectos, mientras que la exposición a un modelo presentado verbalmente fue la menos efectiva de las condiciones.

Con todo, muchos investigadores han reconocido la importancia de los modelos simbólicos en la formación y modi ficación de la conducta social de los niños.

P - - - O - - - D - - - E - - - R

El poder social se ha definido como la capacidad de una persona para influir en la conducta de otras por el control o mediación de sus refuerzos positivos y negativos. French y Raven (1959) han distinguido 5 tipos de poder: a) el poder de gratificación que se basa en la capacidad de recompensar a otros; b) el de coerción, con base en la posibilidad de aplicar castigos; c) poder de experiencia, que radica en la posesión de conocimientos que otros deseen utilizar para satisfacer sus necesidades; d) poder de referencia, basado en el deseo de otros de asemejarse o identificarse con el poderoso; y e) el poder legítimo el cual radica en las expectativas compartidas de que una persona debería aceptar la influencia y la orientación de otra. Cada uno de estos tipos de poder tiene efectos, en cierto modo diferentes, sobre el proceso de influencia social. Por ejemplo, el empleo del poder coercitivo, además de crear y mantener la conducta de evitarle, disminuye su atractivo y, por tanto, su eficiencia para cambiar la conducta de otros no va más allá del marco de la influencia social inmediata. La utilización del poder de gratificación, por el contrario, tiende a provocar y fortalecer sus respuestas de aproximación a la figura del poder, y aumen

ta su atractivo o valor de reforzamiento positivo.

La investigación realizada al respecto de la influencia del poder sobre la conducta imitativa demuestra que, sin necesidad de que se haya establecido antes una relación de protección=dependencia entre el modelo y el observador, puede producirse una amplia gama de respuestas imitativas, desviadas o adaptadas, sociales o asociales, en presencia o en ausencia del modelo, si éste posee algún tipo de poder.

Bandura, Ross y Ross (1963 ) han comparado la tendencia del niño a imitar tres clases de modelos. Las figuras esenciales de este estudio son un niño que observa, un adulto que controla el uso de una colección de magníficos juguetes y un segundo adulto. En una condición, el adulto que controla los juguetes se los cedió generosamente al segundo adulto. En otro tratamiento fueron los niños los que recibieron los juguetes de parte del adulto que ejercía control; el segundo adulto simplemente se quedaba mirando. En términos generales, se encontró que los niños imitaron primordialmente al adulto que gozaba del poder social, al que controlaba los juguetes, más que al adulto cuyo status podía haber envidiado. No pareció tener mayor importancia quién recibiese los juguetes, el niño o el segundo adulto; el adulto que controlaba la situación fue imitado en grado casi igual en los dos casos. Tal vez esto se

deba a que el poder implica, confiablemente, la posibilidad de disfrutar de los recursos, en tanto que el disfrutarlos no implica tan confiablemente el control de los mismos.

Este estudio de Bandura, Ross y Ross también sugiere que muchos de los niños y las niñas en su experimento pudieron haberse formado el estereotipo de que sólo el modelo masculino adulto puede controlar recursos poderosos.

P R E S T I G I O

Se ha encontrado que una de las condiciones importantes para el aprendizaje imitativo, es la presencia de jerarquías de individuos quienes difieren grandemente en el grado en que ellos han aprendido a ejecutar aquellas respuestas que tienen mayor probabilidad de ser reforzadas. Pero la misma jerarquía que crea estas condiciones, también crea las condiciones de recompensa por imitar a modelos que poseen status superior. Si un niño imita a uno mayor, una persona más sofisticada, es probable que sea reforzado; si imita a uno más pequeño es probable que pueda ser hasta castigado.

En sus experimentos, Miller y Dollard (1941) han encontrado que un individuo puede aprender a discriminar entre modelos 'buenos' (cuya capacidad de obtener recompensas es alta) y 'malos'. Aprenderá a copiar al líder por cuya conducta de copia pueda ser reforzado, y no copiará al modelo por el que es recompensado por no copiar. Una vez que ocurre tal aprendizaje se generaliza a nuevos modelos, de tal manera que hay una tendencia a imitar a los que son similares a los que el individuo ha imitado y ha sido recompensado por ello.

Aunque algunas veces el observador ve, de hecho, las consecuencias de la conducta del modelo, otras sólo puede inferirlas a partir de la evidencia tangible de sus éxitos pasados. Por ejemplo, el modelo puede poseer recursos materiales, como dinero o indumentaria de moda, que son símbolos de éxito socio-económico; o recibir habitualmente refuerzos sociales, como fama y admiración; o mostrar atributos o habilidades de los que se sabe sirven para alcanzar recompensas materiales o prestigio social; u ocupar, en una jerarquía de - prioridad o de ocupación, un puesto que podría aumentar las probabilidades de éxito (Bandura y Kupers, 1963; Jakubczak y Walters, 1959).

En estos casos, tal vez no estén claras para el observador las contingencias de refuerzo que le han dado su posición de status al modelo, y por ello tiende a imitar a éste de forma indiscriminada, y, a veces, no gratificante.

E            D            A            D

De acuerdo con Miller y Dollard (1941), el gradiente de edad es indudablemente una importante circunstancia bajo la que ocurre la imitación. El sistema de grados de edad constituye una jerarquía de prestigio; la libertad y los privilegios se incrementan con el avance a través de diferentes fases del ciclo de edad. Al ir creciendo los niños, se les enseña a ejecutar las respuestas del próximo grado de edad; ellos encuentran que estas respuestas conducen a recompensa. El imitar respuestas particulares instituye una tendencia para igualar la conducta de personas de grados superiores, sobre un amplio rango de ejecuciones.

Es notoria la tendencia, por parte de los niños, a copiar la conducta de sus hermanos mayores y de los adultos. La conducta de los padres señala las respuestas igualadas propias, y los niños aprenden rápidamente a copiar sus respuestas novedosas. Los niños son, por supuesto, recompensados por estas tendencias a copiar a sus mayores. La imitación entre grados de edad parece ocurrir porque, como un grupo, los mayores tienen privilegios superiores y habilidades y técnicas para conseguir metas.

No debe pasarse por alto que el grado de edad también



limita la imitación. En muchos casos la imitación es castigada más que aprobada por la estructura de la confusión de la sociedad, y no debería esperarse que apareciera tan regularmente.

Jakubczak y Walters (1959) llevaron a cabo un estudio sobre la influencia social, en que se variaba el grado de dependencia de los sujetos y la edad de los modelos. En términos generales, los resultados indicaron que los adultos eran más eficientes que los niños de la misma edad para modificar las respuestas de los sujetos.

En otro estudio experimental (Bandura y Kupers, - - 1963) se investigó la influencia de modelos adultos o pares en la transmisión de pautas de autorrecompensa o autocastigo. Se encontró en él que, al comparar los resultados obtenidos con adultos y los obtenidos con pares, los niveles que los adultos se proponían a sí mismos y sus pautas de refuerzo influían más sobre los niños, que las conductas exhibidas por los niños-modelo.

B.

I N F L U E N C I A

D E      L A S

C A R A C T E R I S T I C A S

D E L

O B S E R V A D O R

La historia del aprendizaje social del individuo pue de modificar su susceptibilidad a la influencia social que - ejerce el procedimiento de modelamiento. Esto es, la tenden- cia de los observadores a imitar, está determinada por sus - propias características. Entre ellas, las citadas a continua- ción -dependencia del observador, su nivel de desarrollo cog- noscitivo, su edad, su nivel socio-económico y su estado emo- cional- han recibido más atención por parte de los psicólo- gos sociales, aunque quedadn sin mencionar un gran número de variables que aún deberán investigarse, en cuanto a su rela- ción con el aprendizaje imitativo.

#### D E P E N D E N C I A

Se ha sugerido que existe una relación positiva en- tre la dependencia y la imitación total (e.g. Ross, 1966) y - entre la dependencia y la imitación incidental (Bandura y Hus- ton, 1961). Los individuos muy dependientes, probablemente -- son personas a las que se ha recompensado con frecuencia su - conducta de conformidad.

Jacobczak y Walters (1959) llevaron a cabo un estu- dio sobre la influencia social en que se variaba el grado de-

dependencia de los sujetos. Los resultados indicaron que los niños muy dependientes eran más influenciables por los modelos, adultos o iguales en edad, que los poco dependientes.

En estudios realizados por Ross (1966) y Bandura y Huston (1961), los niños poco dependientes manifestaron atención selectiva a la tarea, en tanto que los niños altamente dependientes atendieron indiscriminadamente a la exhibición de modelamiento. Sin embargo, si se supone que los niños poco dependientes tienden a estar orientados socialmente (Fitzgibbons, 1969), entonces, es más plausible que ambos, los altamente dependientes y los no dependientes exhibirán atención selectiva, pero a diferentes aspectos de la exhibición de modelamiento.

Geshuri (1975), en un interesante experimento, encontró que los observadores altamente dependientes mostraban igualaciones más cercanas bajo condiciones de recompensa contingente, que cualquier otro de los observadores; así, estos resultados apoyan la suposición de que los niños muy dependientes exhiben atención selectiva a la exhibición de modelamiento. Esto corrobora los hallazgos de Fitzgibbons, en relación a que los niños poco dependientes tienden a orientarse a la tarea en general, mientras que los niños sumamente dependientes tienden a responder a estímulos asociados con los --

componentes sociales de la exhibición de modelamiento que -  
consta de aprobación social verbal y recompensas materiales.

NIVEL DE DESARROLLO COGNOSCITIVO Y EDAD

La literatura que describe el decalaje vertical y la considerable variabilidad del desarrollo cognoscitivo dentro y entre grupos de niños normales que difieren en edad, sugiere que la edad y el nivel de desarrollo pueden interactuar y determinar la ocurrencia de la imitación. Esto es, -- niños de 5 años con niveles más altos de desarrollo, deben imitar más que sus pares con niveles de desarrollo inferiores. Lo opuesto puede pasar con los niños avanzados de 8 años, ya que, puesto que están entrando en la etapa de las operaciones formales, cambian la realidad por la posibilidad y adquieren una flexibilidad cognoscitiva, lo que dá por resultado un menor grado de dependencia de la realidad de un modelo, y habilidades cognoscitivas más ricas que le llevan a explorar y crear conductas nuevas y no imitativas.

El propósito de un trabajo experimental de Fouts y

Liikanen (1975) fue determinar los efectos de la edad y el ni vel de desarrollo en la ocurrencia de la imitación en niños - de 5 y 8 años de edad. Se esperó que los niños de la etapa - preoperacional imitaran menos que los niños de 8 años de la - etapa de las operaciones concretas por las siguientes razones: Primero, es sabido que un niño preoperacional tiene menos pen samiento representacional y está más dominado por cualquier pensamiento que le ocurre en el momento, en com paración con niños de operaciones concretas. Aún cuando un ni ño preoperacional puede recordar los eventos modelados, puede ser menos capaz de discriminar las señales en el medio ambien te en ausencia del modelo. Un niño de la etapa de las operaciones concretas es capaz de construir sistemas de pensamiento y estrategias simples por las que él pueda entender su medio. - Una estrategia puede ser imitar los eventos modelados con el fin de descubrir cómo puede ser manipulado el medio ambiente. Los resultados de este estudio indicaron que los niños que -- difieren en edad y nivel de desarrollo poseen diferentes ten- dencias a imitar. Estos resultados sugieren que la edad y el nivel de desarrollo pueden, en parte, explicar considerable - variabilidad entre los niños en su susceptibilidad a las in-- fluencias del modelamiento, y pueden tener implicaciones para el descubrimiento de las situaciones que optimizan el aprendizaje del niño.

## F A C T O R E S   S O C I O - E C O N O M I C O S

Los resultados de un estudio reciente de Portuges y Feshbach (1972) permitieron obtener algunos datos en relación a los efectos que los antecedentes de clase social tienen sobre la imitación. Un estudio anterior (Feshbach y Roe, 1967), empleando como sujetos a niños con desórdenes de aprendizaje y a adultos femeninos como maestros-modelos, indicó que los antecedentes socio-económicos del niño fueron determinantes-significativos de la imitación del niño de las conductas de la maestra. Los niños blancos de clase media manifestaron - significativamente más imitación que los niños negros en desventaja. Estos hallazgos estuvieron de acuerdo con la predicción basada sobre la similitud entre el maestro y el alumno y también con el punto de vista de que la discrepancia entre la estructura de la clase media de la escuela y los antecedentes socio-económicos de los niños negros tiende a reducir la influencia de la maestra. El experimento de Portuges y Feshbach (1972) obtuvo datos de una muestra más representativa de niños escolares con y sin ventaja.

En estos experimentos, los niños beneficiados exhibieron mucha más conducta imitativa que los niños en desventaja. En contraste, los niños en desventaja mostraron poca imitación.

de las maestras. En ambos estudios se encontró una relación po  
sitiva entre la dependencia y la imitación entre los niños be  
neficiados.

La pérdida relativa de influencia ejercida por los -  
modelos-maestros blancos sobre la conducta imitativa de los -  
chicos en desventaja puede tener importantes implicaciones pa  
ra la instrucción de estos niños, especialmente si esta falla  
para imitar se extiende a la ejecución intelectual y a otras-  
areas de su conducta social.



## E S T A D O S   E M O C I O N A L E S

Lo mismo que sus características estables, los es tados emocionales pasajeros del observador pueden hacer que se vuelva más o menos influenciable. Hay ciertas pruebas de que la excitación emocional, al menos de intensidad moderada, hace más probable que se dé una conducta de emulación. La - excitación provocada fisiológicamente puede incrementar, de igual modo, la incidencia y grado de la conducta de emulación. La influencia social que ejercen los modelos a través de las películas también parece estar en función del grado de excitación emocional de los observadores.

Existen bastantes pruebas experimentales de que la excitación emocional, sea la provocada por situaciones ex ternas de stress o por el uso de drogas, aumenta la probabilidad de que se modifique la conducta social, y de que las - señales estimulantes que proporciona el modelo son las que - determinan la magnitud y el sentido de estos cambios de conducta. El contagio de conductas y otras formas de conducta - desviada de masas reflejan, sin duda, un aumento de los efec tos mutuos de modelado, provocación y desinhibición (de los - habla Bandura) en situaciones en que los observadores están-

excitados emocionalmente.

Es de suponer que la excitación emocional influye so  
bre la observación de señales sociales, de tal manera que un-  
grado moderado de excitación facilita la imitación, pero ésta  
se hace cada vez más limitada y fragmentaria a medida que au-  
menta el nivel de excitación (Bandura y Walters, 1963).

C.

V A R I A B L E S

Q U E

I N T E R A C T U A N



En algunas circunstancias, tanto las características del modelo como las del observador, en una acción conjunta, modifican la eficiencia del modelo para provocar las respuestas de imitación. Aún cuando, como señalamos anteriormente, las variables mencionadas se encuentran siempre en inter-relación estrecha en su efecto sobre la conducta imitativa, en ciertos casos es todavía más difícil separarlas para su estudio, por lo que aquí se presentan juntas. Ellas son: calidad de las interacciones entre el modelo y el observador; similitud observador-modelo; y sexo del modelo y del observador.

C A L I D A D   D E   L A S   I N T E R A C C I O N E S  
E N T R E   E L   M O D E L O   Y   E L   O B S E R V A D O R

Se ha demostrado experimentalmente que el aprendizaje incidental del niño de la conducta de un modelo, se incrementa inmediatamente después de una interacción cariñosa entre el modelo y el niño. Existe también una considerable evidencia surgida de estudios correlacionales de que un alto grado de cariño hacia el niño por parte del padre del mismo sexo, conduce a la adquisición, por parte de aquél, de los intereses y actitudes propias de su sexo.

Bandura y Huston (1961) encontraron que la exposición a un modelo que poseé cualidades gratificantes incrementó la tendencia de los niños a imitar su elección (la caja correcta y recompensante) en una tarea de aprendizaje de discriminación. Este estudio señala la sensibilidad que tiene el niño para las reacciones cariñosas de los adultos en su medio ambiente. La conducta de otros adultos es fácilmente restablecida por el niño, especialmente cuando ha experimentado relaciones gratificantes con el adulto en el pasado.

También en el estudio de Mussen y Parker (1965) se encontró que el cariño maternal está relacionado con la imitación incidental del niño, esto es, con su tendencia a igualar o imitar conductas de la madre que son irrelevantes para la solución de un problema o el logro de una meta. Estos resultados son claramente consistentes con las conclusiones de Bandura y Huston de que el niño "exhibe una buena parte de aprendizaje social de una clase imitativa incidental, y que el cariño es una condición facilitadora de tal aprendizaje imitativo". Una interacción cariñosa precedente entre el modelo y el niño o una relación cariñosa de largo tiempo entre los dos, pueden tener este efecto facilitador. Así, si el padre generalmente es cariñoso con el niño, hay una tendencia incrementada de éste a imitar aspectos de la conducta espontánea del padre.

A pesar de que muchos estudios como los citados han encontrado una relación positiva entre la imitación y el cariño, otros han obtenido hallazgos contradictorios (v.g., - Aronfreed, 1964), lo que ha hecho que los resultados al respecto aún no sean concluyentes.

#### S I M I L A R I D A D   O B S E R V A D O R - M O D E L O

Datos empíricos y consideraciones teóricas sugieren que la percepción de similaridad entre el observador y el modelo facilita la imitación, contituyendo una variable importante en el proceso de modelamiento.

Los observadores que se creen parecidos a los modelos en algunos atributos, tienden a copiar otras clases de respuesta de éstos, en mayor grado que los observadores que se consideran diferentes (Feshbach y Roe, 1968; Maccoby y Wilson, 1957; Rosekrans, 1967).

## S E X O   D E L   M O D E L O   Y   D E L   O B S E R V A D O R

Los hallazgos que se refieren a la relación entre - las diferencias de sexo y la imitación, son equívocos.

Resultados de investigaciones anteriores, aunque no consistentes por completo, proporcionan alguna base a la suposición de Maccoby, Wilson y Burton (1958), quienes encontraron que los sujetos adultos atienden preferentemente al modelo del mismo sexo, cuando un modelo femenino y uno masculino son presentados simultáneamente en un film. En un estudio más reciente de la imitación espontánea de los niños a modelos femeninos y masculinos, Maccoby y Jackin (1974) citaron 23 estudios, de los cuales en 7 encontraron que tanto niñas como niños mostraron mayor imitación del modelo del mismo sexo que del modelo del sexo opuesto, mientras que los 16 restantes no encontraron interacción significativa del sexo del sujeto con el sexo del modelo.

Los resultados del estudio de Slaby y Frey (1975), sugieren que la percepción de los pequeños de su propia similitud de género a un modelo adulto, puede desarrollarse en

etapas en conjunción con su entendimiento de que el género es un atributo humano constante. Se encontró que la preferencia-relativa de los niños por atender a modelos adultos del mismo sexo que ellos se incrementa como una función de los avances-cognoscitivos en su entendimiento de la constancia del género.

Quizá los niños empiezan a poner atención al modelo-del mismo sexo en un esfuerzo especial por aprender las re---glas sociales apropiadas para su propio sexo -esto es, para -empezar a comprometerse en la auto-socialización. Así, los teó-ricos del aprendizaje social han sugerido que los niños adquie-ren sus conductas relacionadas con el rol sexual, en gran medida a través de aprendizaje observacional.

Rosenblith (1959) hipotetizó, en su estudio, que en el Jardín de Niños, la mayoría de los niños han sido más refor-zados por imitar a un modelo femenino y por tanto, que un mo-delos femenino debe ser más efectivo para ambos sexos. Sin embargo, ella encontró una imitación preponderante de las con--ductas exhibidas por modelos de sexo masculino. Realmente, el líder masculino fue más efectivo para ambos sexos, aunque sólo significativamente para las niñas. Una posible explicación puede ser el hecho de que un adulto masculino es poco usual--en el ambiente de la escuela, por lo que tiene más valor recom-penante.



Hicks (1965) llevó a cabo un interesante experimento en el que obtuvo resultados similares. En el, los modelos fueron presentados por proyección filmada, y para los diferentes sujetos, el modelo fue femenino o masculino, par o adulto. Los propios sujetos fueron de ambos sexos, y su conducta agresiva fue medida inmediatamente después de la proyección y después de cierto periodo. Hicks encontró que el modelo-par masculino tuvo influencia inmediata en la determinación de la conducta agresiva de los niños, mientras que el adulto masculino tuvo el efecto más duradero.

Bandura, Ross y Ross (1963b) demostraron que la conducta de los modelos y las consecuencias de sus respuestas influían diferentemente en los niños y en las niñas. Los niños tendían a inhibir su agresividad cuando observaban cómo se castigaba al modelo agresivo o cuando no se les mostraban manifestaciones de agresión, mientras que la observación de modelos muy expresivos, pero no agresivos, y de modelos agresivos recompensados aumentaba su conducta agresiva. Por el contrario, la exposición a modelos que no eran agresivos tenía el efecto más inhibitorio sobre la expresión de la agresión por parte de las niñas. Estos resultados indican que el control de la agresión puede transmitirse, de forma vicaria, por la administración de un castigo al modelo o presentado ejemplos de con-

ducta positiva, incompatible con la agresión.

El hecho de que los efectos sobre el control de la agresión de los modelos socialmente positivos y desviados, sean diferentes en los niños y en las niñas puede explicarse, en parte, por la dominación relativa de las conductas agresivas en el repertorio de respuestas de los sujetos; en los niños, en los que están firmemente establecidas las respuestas de los sujetos de agresión física, la exposición a un modelo castigado inhibía eficazmente la conducta agresiva; mientras que la observación de modelos muy expresivos -sin ser agresivos- o de modelos recompensados tenía unos efectos sustancialmente desinhibitorios. Probablemente, el aumento general de actividad en los niños, tras exponerlos a un modelo agresivo, hacía que se manifestasen sus hábitos de agresión física, relativamente dominantes. En cambio, las niñas, que no suelen manifestar agresión física, apenas incrementaban la agresión imitativa inespecífica cuando observaban a los modelos agresivos, mientras que los modelos no lo eran, hacían disminuir sus respuestas agresivas.

El poder relativo de los modelos masculinos y femeninos para provocar respuestas imitativas está en función del grado de adecuación al sexo de la conducta en cuestión. Como-

indican las observaciones del juego de muñecos y de la vida real, la agresión física es una respuesta característicamente masculina en la que se establecen diferentes rasgos entre los sexos en los primeros años de vida (indudablemente por la influencia conjunta de los modelos y de las pautas de reforzamiento social). Una vez establecidas estas diferencias, este tipo de conducta se desinhibe aparentemente con más facilidad cuando se observan modelos de cuyo sexo es propia, que al observar modelos en que es impropia por su sexo. Evidentemente, lo apropiado de una clase particular de respuestas estará en función de otras variables, además del sexo, como por ejemplo, la edad o el rol social del modelo (Bandura y Walters, 1963).

D.

C O N S E C U E N C I A S

D E      L A

C O N D U C T A

D E L

M O D E L O

La imitación depende también, en gran parte, de las consecuencias que reciba el modelo por su conducta. A veces, estas consecuencias son específicas de la conducta que se observa, como cuando los actos del modelo reciben una recompensa o castigo inmediatos. En otras ocasiones, el modelo no recibe recompensas en presencia del observador, pero la conducta de aquél se verá influida por la de éste si sabe que durante su vida ha acumulado medios gratificantes que ha recibido por su conducta, o que no o sí ha sido castigado generalmente por su estilo de vida.

Existen ciertas pruebas que indican realmente que el reforzamiento directo y el vicario funcionan en forma análoga. Algunos estudios demuestran que cuando se castiga al modelo en presencia del observador, éste último adquiere una respuesta emocional condicionada, aún cuando él no reciba la estimulación aversiva (Berger, 1962), y que las respuestas de temor condicionadas en forma vicaria median las reacciones de evitación o inhibición de la respuesta (Walters, Leat y Mezei, 1963). De manera semejante, si se observa que las respuestas del modelo se refuerzan positivamente, puede esperarse que se produzca una desinhibición y se estimule positivamente el aprendizaje del observador, facilitando así, la aparición de la -

de la conducta de imitación (Bandura y Walters, 1963; Mowrer, 1960).

Bandura, Ross y Ross (1963) estudiaron experimentalmente la influencia de las consecuencias inmediatas de la respuesta del modelo. Asignaron al azar a los niños de un Jardín de Niños a cada uno de los siguientes grupos: modelo agresivo recompensado, modelo agresivo castigado, grupo control al que no se le exponía a modelos y un segundo grupo control al que se mostraban modelos muy expresivos, pero no agresivos. Los niños que vieron al modelo agresivo recompensado manifestaban una mayor agresividad imitativa física y verbal, que los niños que vieron al modelo castigado; de hecho, este grupo no difería significativamente de los grupos control en su empleo de respuestas que pudieran considerarse una imitación exacta. Además, la exposición al modelo castigado inhibía efectivamente las respuestas agresivas de los niños que no eran imitativas en detalle; mientras que la exposición a modelos muy expresivos o modelos recompensados producía efectos desinhibitorios substanciales. Encontraron también que las consecuencias de los actos del modelo predominan sobre los sistemas de valores adquiridos por los observadores.

Las consecuencias de la conducta de un modelo que viola una prohibición también determinan hasta qué punto se -

imitará su conducta desviada. Walters, Leat y Mezei (1963) en contraron que los niños que vieron a un modelo recompensado, desobedecían con más facilidad que los que vieron al modelo castigado, mientras que los niños del grupo control, mostraron un grado intermedio de resistencia a la tentación. Este estudio indica que las consecuencias de la conducta del modelo — pueden tener efectos inhibitorios o desinhibitorios, según su naturaleza.

Es interesante señalar, sin embargo, que la ejecución por un modelo, de respuestas prohibitivas o desaprobadas so-- cialmente sin la ocurrencia de ninguna consecuencia aversiva — puede producir efectos desinhibitorios análogos a una operación de reforzamiento positivo.

## Auto-recompensa y Auto-castigo.

La evaluación con respecto a las demandas auto-im-  
puestas pueden ser, a menudo, tan significativa en la determi-  
nación de la conducta de los individuos, como las contingen-  
cias externas impuestas por ellos. A últimas fechas se ha in-  
crementado el interés por los procesos de auto-control y, co-  
mo consecuencia de ello, se ha desarrollado una considerable-  
cantidad de literatura relacionada con los efectos de los pa-  
trones de modelado de auto-recompensa sobre la adopción de pa-  
trones de auto-reforzamiento estricto o indulgente en el niño  
(Bandura, 1969, 1971; Liebert y Ora, 1968).

Estos estudios han demostrado repetidamente que los  
niños pueden ser inducidos muy fácilmente a adoptar estándar-  
es sorprendentemente estrictos de auto-recompensa en una  
actividad novedosa, por un modelo que ha mostrado un estándar-  
de ejecución alto en la actividad experimental. Además, la  
efectividad de tales procedimientos de modelamiento en promo-  
ver la adopción de estándares de ejecución altos, parece va-  
riar en función de ciertos factores, tales como el poder y  
el cariño previos del modelo, la estructura de las reglas ver-  
balizadas por el modelo y el valor de incentivo de las recom-  
pensas disponibles para el sujeto, las que afectan la cantidad  
de imitación que los niños mostrarán en muchas situaciones.



Bandura y Kupers (1963) realizaron un estudio en el que se prestó atención a la influencia de los modelos en la transmisión de respuestas de auto-recompensa y auto-castigo. Los niños eran expuestos a una de tres situaciones experimentales: en la primera, el modelo establecía un alto nivel de ejecución, como criterio de auto-reforzamiento; en otra situación, el modelo exhibía una pauta de auto-recompensa y desaprobación similar, excepto en que adoptaba un estándar inferior; la tercera condición consistía en la situación control. Se encontró que las pautas de auto-refuerzo de los niños se parecían mucho a las del modelo al que se les había expuesto; además, tendían a reproducir los comentarios de auto-aprobación y auto-crítica de sus modelos. Así que, aunque ambos grupos tenían acceso a un copioso surtido de reforzadores materiales muy deseados, los que, a través de la imitación habían adoptado un criterio alto para auto-reforzarse, apenas utilizaban esos recursos y sólo lo hacía cuando conseguían niveles de ejecución relativamente altos, mientras que los niños expuestos al modelo laxo se recompensaban generosamente, incluso por cualquier realización mínima.



E.

C O N S E C U E N C I A S

D E      L A

C O N D U C T A

D E L

O B S E R V A D O R

Es evidente que el proceso de influencia social no - puede explicarse por completo en términos de los efectos de la presentación de modelos, sean paternos o no. Una vez que se - han dado las respuestas de imitación, sus consecuencias para- el que las emite, determinarán, en gran medida, sí esas respues- tas se fortalecerán, se debilitarán o se inhibirán. Indudable- mente, la instrucción directa mediante reforzadores, estimula- ción aversiva y otros procedimientos de discriminación, jue- gan un papel importante en la conformación y mantenimiento de las pautas de conducta social (Bandura y Walters, 1963).

Bandura (1965) proporciona evidencia de que la mera- exposición a los estímulos de modelamiento no proporciona las condiciones suficientes para el aprendizaje imitativo u obser- vacional. El hecho de que, en su estudio, la mayoría de los - niños no reprodujeran el repertorio completo de la conducta - exhibida por el modelo, aún bajo condiciones de incentivo-po- sitivo diseñadas para desinhibir y para elicitare respuestas - igualadas, indica que otros factores, además de la sola conti- güidad de estimulación sensorial, influyen indudablemente en la adquisición de la respuesta imitativa.

Los datos de otro experimento de Bandura (1965) indi- can claramente que la adquisición de respuestas imitativas re

sulta primordialmente de las consecuencias de la respuesta. Tras la exposición de los niños a tres tipos de modelos filmados (recompensado, castigado y sin consecuencias) se comprobó mediante una prueba, que el reforzamiento vicario diferencial había producido diversos grados de conducta imitativa. Los niños de la situación de modelo-castigado efectuaron significativamente menos respuestas de imitación que los niños de los otros dos grupos. Después; en los tres grupos se les ofrecieron a los niños atractivos incentivos si reproducían las respuestas del modelo. La introducción de incentivos positivos -suprimió por completo las diferencias de ejecución que se observaron previamente, manifestándose una cantidad equivalente de aprendizaje en los niños de la situación del modelo recompensado, del modelo castigado y del modelo sin consecuencia por su respuesta. De igual modo, se redujo substancialmente la diferencia entre los sexos.

Jeffrey, Hartmann y Gelfand (1972) realizaron un experimento cuyo propósito era investigar las relativas contribuciones del reforzamiento contingente, el no contingente y el no reforzamiento de conductas imitativas. El modelo de reforzamiento de Gewirtz de la imitación, llevó a predecir que los niños que recibieron reforzamiento contingente por igua-

lar las elecciones del modelo imitarían más, tanto en presencia como en ausencia del modelo, que (a) los niños no reforzados por el modelo o (b) los niños que recibieron reforzamiento contingente del modelo. Los datos en este estudio aponoyan claramente las hipótesis concernientes a la superioridad del reforzamiento contingente sobre el no contingente, en facilitar la imitación.

Cinco de los factores revisados anteriormente, fueron sometidos a investigación experimental en el presente estudio. Ellos fueron: (1) el sexo del modelo; (2) el sexo del observador; (3) la edad del modelo; (4) las consecuencias de la conducta del modelo, y (5) las consecuencias de la conducta del observador.

En relación a éstos, se plantearon los siguientes -  
P R O B L E M A S:

1. Los sujetos de ambos sexos, ¿imitan, en mayor medida, a los modelos de su mismo sexo que a los de sexo opuesto?
2. ¿Presentan, los observadores, más conductas imitativas cuando se les expone a un modelo adulto que cuando el modelo es un individuo de su misma edad?
3. Los observadores, ¿imitan en mayor proporción las conductas del modelo si éste es reforzado por sus conductas que si no lo es?
4. ¿Se dan más conductas imitativas si los sujetos son reforzados por emular la conducta del modelo, que si no lo son?

Las soluciones tentativas a tales problemas las constituyen las H I P O T E S I S siguientes:

1. Si los sujetos de ambos sexos son expuestos a un modelo de su mismo sexo, entonces presentarán un mayor número de respuestas imitativas, que si son expuestos a un modelo de sexo contrario.
2. Si los niños observan la conducta de un modelo adulto, entonces presentarán un mayor número de conductas de emulación, que si observan a un modelo de edad similar a la suya.
3. Si los sujetos son expuestos a un modelo que recibe reforzamiento positivo por su conducta, entonces emitirá más respuestas imitativas que los expuestos al modelo no reforzado.
4. Si los observadores son reforzados por emitir respuestas imitativas, entonces presentarán mayor número de ellas, que si los observadores no obtienen ninguna consecuencia de ese tipo por su conducta.

M E T H O D O

---



## S U J E T O S

Los sujetos fueron 80 niños, 40 niñas y 40 niños, cuyas edades oscilan entre los 48 y los 72 meses, con una edad promedio de 61 meses. Todos asisten regularmente al Jardín de Niños de una Guardería de la ciudad, en la que permanecen de 6 a 8 horas diariamente. Predominantemente, pertenecen a la clase media. Dos experimentadores, uno femenino y otro masculino, condujeron el estudio para los 80 niños.

## I N S T R U M E N T O S Y

### A M B I E N T E E X P E R I M E N T A L

El experimento se llevó a cabo en dos cubículos anejos en el edificio de la propia Guardería a la que asisten los sujetos. Uno de ellos funcionó como cuarto de proyec--ción, conteniendo un proyector de Magazine de 36 exposiciones, una pantalla y una grabadora reproductora de cassettes, que fueron utilizados en la presentación de los modelos en diapositivas.

En el cubículo anexo se colocaron un escritorio y dos pequeñas mesas en las que fueron arreglados en pilas - separadas, los objetos-estímulo (que el modelo manipuló en su exhibición). Estos objetos fueron similares a aquellos - usados por Fouts y Liikanen (1975). Estos fueron:

25 vasitos de plástico, 25 discos de metal con un hoyo en el centro, 25 cubos de madera, tabla con 9 clavijas, árbolito con doce pequeños palos, una lata de metal, una - tabla con 9 varillas de metal y una tabla con 5 ganchos do-  
rados.

Además, fueron incluidas pequeñas figuras de plás-  
tico (cônes, casas, jarras, aviones, etc.) con el fin de -  
proporcionar una variedad de objetos, de tal manera que el  
niño pudiera optar por exhibir respuestas imitativas o por  
realizar formas de conducta no-imitativa.

D I S E Ñ O

#### Tipo de Diseño.

Con el propósito de probar las Hipótesis plantea-  
das, se planearon los siguientes Diseños experimentales:

Para la Hipótesis 1 un diseño factorial 2 X 2, -  
analizado estadísticamente por medio de un análisis de va-

rianza.

Para las Hipótesis 2, 3 y 4, diseños de 2 grupos apareados (en cuanto a la calificación de dependencia de los sujetos) y balanceado en relación al sexo. El análisis estadístico de estos diseños se llevó a cabo utilizando la prueba t.

### Condiciones Experimentales.

A partir de estos diseños experimentales, se proyectaron estas condiciones experimentales:

Para la Hipótesis 1: I. Condición Modelo-MASCULINO

II. Condición Modelo-FEMENINO

Para la Hipótesis 2: III. Condición Modelo-PAR

IV. Condición Modelo-ADULTO

Para la Hipótesis 3:<sup>+</sup> II. Condición Modelo-REFORZADO

IV. Condición Modelo-NO REFORZADO

Para la Hipótesis 4: 1). Grupo de observadores reforzados

2). Grupo de observadores no reforzados.

### Asignación de los Sujetos a los Grupos.

10 niños y 10 niñas fueron asignados a una de las 4 condiciones de exhibición del modelo y, en cada una de ellas,

+ Puesto que las condiciones II y IV exhibían al mismo modelo, difiriendo únicamente a las contingencias de reforzamiento proporcionadas al modelo de la condición IV, estas 2 condiciones pudieron compararse para probar la Hipótesis 3.

5 niñas y 5 niños eran reforzados por sus conductas de emulación y el resto no lo era (Grupo de observadores reforzados y grupo de observadores no reforzados).

### Definición de Variables.

Se manipularon las siguientes Variables Independientes:

tes:

- A. Sexo del Modelo: Fueron mostrados a los sujetos modelos - que diferían en cuanto al sexo: un modelo masculino y uno femenino; ambos adultos y sin recibir ninguna consecuencia - por su conducta.
- B. Sexo del Observador: Igual número de observadores femeninos y masculinos fueron expuestos tanto al modelo femenino como al masculino.
- C. Edad del modelo: Se eligieron dos tipos de modelos que diferían en edad: el modelo adulto fue una mujer de aproximadamente 25 años, y el modelo par fue una niña de 6 años 2 meses de edad. Las dos fueron reforzadas verbalmente.
- D. Consecuencias de la Conducta del Modelo. En relación a esta variable, en uno de los casos las respuestas del modelo eran seguidas por reforzamiento verbal con expresiones como:

¡Muy bien!, ¡Qué bien lo hiciste! ¡Excelente!, proporcionadas por un adulto de sexo masculino, a quien los Ss atribuyen prestigio. En el otro caso, ninguna consecuencia se proporcionó al modelo por la ejecución de sus respuestas.

Ambas exhibiciones fueron realizadas por la misma persona-modelo: una mujer de 25 años.

#### E. Consecuencias de la Conducta del Observador:

- 1) Observador reforzado: El E proporcionó a los Ss un ~~apetecible~~ paquete de chiclosos por sus conductas de igualación. Además reforzó verbalmente con frases de aprobación.
- 2) Observador no reforzado. Ningún tipo de reforzador fue presentado como consecuencia de las conductas de los Ss de este grupo.

La Variable Dependiente registrada fue el número de respuestas imitativas emitidas por los Ss en la sesión experimental.

Cada uno de los observadores fue calificado en cuanto al número de respuestas imitativas que presentó, de acuerdo

do al número de respuestas igualadas que presentó, en base --  
-- a la siguiente clasificación de conductas imitativas:

- I. Poner un vasito sobre
- 1) una clavija,
  - 2) un palo del arbolito o
  - 3) dentro de la lata de metal.
- II. Poner un disco de metal en
- 4) una varilla o
  - 5) un gancho.
- III. Colocar los bloques
- 6) formando un rectángulo o
  - 7) en fila sobre otros.

#### Control de Variables.

Por considerar que la dependencia es una variable - importante que interviene y modifica la tendencia a imitar - por parte de los sujetos, se determinó previamente el grado de dependencia de cada uno de ellos. Esta calificación de -- dependencia constituyó la variable de apareamiento que asegu ró la equivalencia de los grupos.

En las condiciones III y IV y (1) y (2), igual núme ro de niñas y de niños fue asignado a cada condición, con lo que quedó balanceada la variable sexo.

Otras variables como la edad de los sujetos (dentro del rango 48-72 meses), su procedencia socio-económica (en - la que había sólo pequeñas fluctuaciones) y su nivel de desa

rrollo cognoscitivo fueron controladas asignando a los Ss - al azar, en cuanto a estas variables, a los diferentes grupos experimentales.

## PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL.

-Medición del nivel de Dependencia.

Cada sujeto fue calificado por su maestra y dos niñeras en 4 escalas de dependencia:

1. Frecuencia de la conducta de buscar proximidad y/o atención de otros.
2. Tendencia de asirse a la maestra (o a la niñera).
3. Necesidad de alabanza y aprobación.
4. Búsqueda de ayuda en tareas que el niño puede realizar.

Podían otorgar puntajes de 1 a 4 para cada escala.

Una calificación de 1 representaba el grado más bajo de dependencia y una calificación de 4, el más alto.

Se obtuvo la calificación final para cada niño promediando las calificaciones de la maestra y de las niñeras. (Este procedimiento es similar al empleado por Mussen y Parker, 1965, y por Geshuri, 1975).

Uno de los Es conducía a cada uno de los Ss, quienes fueron tratados individualmente, al cuarto de proyección. Le pedía que se sentara y le dijo que "le exhibiría una pequeña función de cine". Enseguida, el E proyectaba las diapositivas en las que se mostraba la conducta del modelo. Esta forma de presentación de los modelos fue utilizada principalmente porque las respuestas de atención a estímulos proyectados están fuertemente condicionadas en los niños y éstas constituyen una condición necesaria para la ocurrencia de conducta imitativa.

El modelo manipuló los objetos-estímulo de manera novedosa, uno a la vez y en la siguiente secuencia:

- a) Levantó un vasito y lo colocó en una de las 9 clavijas de la tabla de las mismas; entonces, lo puso en uno de los palos del arbolito y, finalmente, lo dejó caer en el bote de metal.
- b) Tomó un disco de metal y lo puso en la tabla de varillas, en una de ellas, y después la hizo pasar por uno de los 5 ganchos dorados de la tabla respectiva.
- c) Formó un rectángulo con algunos de los cubos de madera,-- posteriormente, colocó una hilera más sobre ellos, encima del rectángulo formado.



La voz grabada del modelo acompañaba la presentación de las diapositivas, haciendo comentarios de los movimientos-realizados por él, en su manipulación de los objetos-estímulo. Las contingencias de reforzamiento verbal asociadas con las -respuestas de los modelos reforzados, fueron introducidas al-final de cada uno de los componentes de la secuencia de mani-pulaciones realizada por ellos.

La secuencia era presentada 2 veces. La duración to-tal de la proyección fue de aproximadamente 5 minutos.

En cuanto terminaba la exhibición del modelo, el S -era conducido al cubículo anexo, en donde la E le recibió y -le hizo las siguientes preguntas: "¿Cómo te llamas?, ¿viste -el cinito?, ¿te gustó?" mientras lo llevaba a sentarse frente a las mesas que contenían los objetos-estímulo.

A los niños del grupo de observadores no-reforzados-les decía, a continuación: "Si quieres, puedes jugar como te-guste con estos juguetitos, mientras vienen por tí; yo voy a-seguir escribiendo, así que tú puedes jugar como quieras".

En seguida, la E se sentaba detrás del escritorio y simulaba que escribía, mientras registraba las respuestas imi-tativas realizadas por el niño.

Si el sujeto pertenecía al grupo de observadores reforzados, la E le preguntaba, mostrándole un paquete de chiclosos: "¿Te gustan estos chiclosos?, ¿sí? Entonces, vamos a hacer un trato: si tú haces todo lo que la niña (muchacha o señor) hicieron en el cinito que acabas de ver, entonces yo te daré este rico paquete de chiclosos. ¿De acuerdo? Bien, - pues a hacerlo." Ella permanecía sentada cerca del pequeño - para proporcionar reforzadores verbales a las conductas adecuadas del niño. Al final les era entregado el paquete de - chiclosos.

La duración de esta segunda fase era de 5 minutos, después de los cuales el otro E regresaba por el niño y lo conducía a su salón de clase.

R E S U L T A D O S

---

Las medias de las respuestas imitativas exhibidas por los Ss en cada una de las condiciones experimentales, se muestran en las Fig. 1 y 2.

Como se puede notar en ellas, en cuanto a los efectos de la edad del modelo, se observa una diferencia importante entre las respuestas emitidas por los observadores - expuestos al modelo adulto y los que observaron a un modelo par, siendo mayor el número de éstas en el caso del primer modelo.

Esta diferencia es similar a la encontrada respecto a los grupos que presenciaron las ejecuciones del modelo reforzado y el no reforzado, presentándose más respuestas-imitativas, como se predijo, ante el modelo cuya conducta tuvo consecuencias.

Se aplicó la prueba  $t$  a dichos datos con el fin de determinar si tales diferencias son significativas estadísticamente. En el caso de los modelos adulto y par, se obtuvo una  $t(38) = 2.269$ ; y en las condiciones de las consecuencias y no-consecuencias obtenidas por el mismo, una  $t(38) = 2.189$ . Ambas fueron significativas a un nivel de significancia de 0.05.

Los datos presentados en la figura 1 proporcionan apoyo a la predicción de que los sujetos reforzados imitarían más que los no-reforzados. La incidencia de respuestas imitativas entre los niños reforzados fue significativamente mayor que entre los no reforzados,  $t(78) = 2.644$  ( $p > .01$ ).

En relación a los efectos de las diferencias de sexo de los modelos y de los observadores, se aplicó a los datos obtenidos un análisis de varianza. Aunque se observa que las calificaciones obtenidas por los niños son mayores que las de las niñas ante un modelo masculino, y las de las niñas, mayores que las de los niños ante uno femenino, en ningún caso hubo diferencias estadísticamente significativas al nivel de significancia previamente establecido. Los valores obtenidos para F se muestran en la Tabla 1.

A N A L I S I S

Y

C O N C L U S I O N E S

Los datos del presente estudio apoyan las Hipótesis 2, 3 y 4, relacionadas con la edad y las consecuencias de la conducta del modelo y las del observador. La Hipótesis 1, relativa a las relaciones del sexo del modelo y el del observadodor, no resultó confirmada por los resultados obtenidos.

Los efectos que la edad del modelo tiene sobre el - aprendizaje imitativo, han sido considerados ampliamente por Miller y Dollard (1941), quienes consideran que el hecho de que los niños imiten preferentemente a un modelo adulto puede deberse, en gran parte, al prestigio que el primero poseé, a la obtención, por sus conductas, de recompensas deseadas - por aquellos y a la posibilidad que tienen los observadores - de alcanzar éstas para sí. Esta suposición encontró apoyo empírico en este estudio.

Se pudo demostrar también, que la imitación es in--fluida significativamente por las consecuencias que acarrear las respuestas del modelo. La anticipación de reforzamiento-positivo o negativo, puede aumentar o disminuir la probabilidad de que ocurran respuestas deseadas, esenciales en el aprendizaje por imitación. Así, el hecho de que se reforzaran contingentemente las respuestas del modelo, aumentó la probabi-

lidad de que el observador imitara sus conductas. Estos hallazgos son claramente consistentes con los obtenidos por Bandura, Ross y Ross (1963), Bandura (1965) y Geshuri (1975), entre otros.

Parecen sumamente importantes, en el aprendizaje y mantenimiento de las respuestas de emulación, las consecuencias que los observadores obtengan por sus conductas imitativas. Como ha afirmado Bandura (1965), "la mera exposición a los estímulos de modelamiento no proporciona las condiciones suficientes para el aprendizaje imitativo".

Por otra parte, cuando los niños fueron reforzados por sus respuestas, mostraron un interés especial en recordar y ejecutar las conductas del modelo, lo que lleva a suponer que, aún cuando los niños no ejecutaron las conductas similares a las del modelo cuando no fueron reforzados, las habían aprendido. Bandura (1965) considera que los observadores adquieren los equivalentes cognoscitivos de la conducta del modelo, aunque este aprendizaje no se haya traducido en las respuestas motoras correspondientes.

Aunque gran parte de la investigación experimental relacionado con las diferencias entre los sexos en cuanto a la imitación, ha encontrado que los  $\text{Ss}$  imitan a modelos de su mismo sexo, esto no fue confirmado en esta investigación.



Es posible que, como Stevenson (1961) encontró, las respuestas de los niños a adultos de diferentes sexos, cambie al transcurrir la edad. Tal vez de esta manera podrían explicarse los datos obtenidos aquí, considerando que los Ss empleados se encuentran en una edad de transición entre una etapa de imitación y la siguiente, de tal modo que no imitan cada uno diferencialmente a los modelos de diferentes sexos. Otra explicación factible es que, en nuestra cultura, otras son las variables que controlan la imitación a modelos de se xo diferente o igual al observador. Será necesario realizar más investigación al respecto, en situaciones similares a la presentada aquí.

Por otra parte, cabría esperar más imitación en las niñas si, como Maccoby (1966) encontró, éstas se conducen -- más dependientemente, y, de acuerdo con Bandura y Huston- -- (1961), la dependencia incrementada tiende a estar asociada con mayor imitación. Tampoco está suposición encontró apoyo en el presente experimento.

Es importante hacer notar la gran variabilidad que se observó en el número de respuestas exhibidas por los Ss en cada tratamiento. Así, hubo niños que, en la condición Mo delo-Adulto o Reforzado emitieron menos conductas de igualación que algunos de la condición de Modelo-Par o No-Reforza-

do, dándose en éstas, niños cuyas respuestas superaban en número a las de otros Ss en otras condiciones. Sugiere esto la necesidad de realizar estudios intra-individuales de las variables que intervienen en este proceso imitativo, y se plantea, así, como un problema a investigar en el futuro.

En relación al modo de exposición de los modelos, no se encontraron estudios anteriores que hubieran utilizado el empleado aquí; sin embargo, los resultados de este trabajo mostraron su efectividad en la transmisión de pautas específicas de conducta. Sobre esta base, se sugiere la posibilidad de su uso en exhibiciones de individuos cuyas conductas se de sea que sean copiadas por otros.

Los hallazgos del presente estudio han permitido apoyar, en cierta medida, algunas de las suposiciones relativas a los factores que intervienen en la imitación, hechas en base a investigaciones realizadas en otros países. Consideramos que experimentos semejantes llevados a cabo en México indicarán las características del modelo que facilitan la imitación, a manera de proveer modelos adecuados para la transmisión de pautas de conducta aprobadas por el grupo social al que pertenecen los niños de esta cultura particular.

La tarea para futuras investigaciones, además de -  
las señaladas anteriormente, será determinar el rango de con-  
ductas afectadas por el proceso de modelamiento, el tipo de -  
niños que con mayor probabilidad se benefician con sus técni-  
cas, y las situaciones que optimizan el aprendizaje del niño.

R E F E R E N C I A S

Allen, M. K. & Liebert, R. M. "Effects of live and symbolic-deviant-modeling cues on adoption of a previously learned standar. Journal of Personality and Social Psychology, 1969, 11, 253-260.

Allport, F. H. Social Psychology. Boston: Houghton Mifflin, 1924. Citado por Lindzey, G. & Aronson, E. The Handbook of Social Psychology, Vol. I, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1968.

Aronfreed, J. "The origin of self-criticism!" Psychological Review, 1964, 71, 193-218.

Aronfreed, J. "The concept of Internalization!" En Goslin, D.-A., Handbook of Socialization, Theory and Research, Chicago: Rand-McNally, 1969.

Baer, D. M., Peterson, R. F. & Sherman, J. A., "The Development of Imitation by Reinforcing Behavioral Similarity-to Model, Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1967, 10, 405-416.

Baldwin, J. M. Social and ethical interpretations in mental-development. New York: Macmillan, 1897. Citado en: Lindzey, G. & Aronson, E. The Handbook of Social Psychology, Vol. I, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1968.

Bandura, A. "Social learning through imitation!" Citado en: - Bandura, A. y Walters, R. Social Learning and Personality Development, Holt, R and Winston, Inc., 1963

Bandura, A. "Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses", Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 1, 589-595.

- - "Social learning theory of identificatory processes". En Goslin, D. A., Handbook of Socialization, Theory and Research. Chicago: Rand-McNally, 1969.

- - "Vicarious and self-reinforcement processes". En Glaser, H., The nature of reinforcement. New York: Academic Press, 1971.

Bandura, A. & Huston, A. C. "Identification as a process of incidental learning", Journal of Abnormal and Social Psychology, 1956, 20, 29-32. Citado por: Mussen, P. H. & Parker, A. L. "Mother Nurturance and girls' incidental imitative learning", Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 2, 94-97.

Bandura, A. & Kupers, C. J. "The transmission of patterns of self-reinforcement through modeling, Journal of Abnormal and Social Psychology, 1964, 69, 1-9. Citado por Lepper, M. R., Sagotsky, G. & Mailer, J. "Generalization and Persistence of effects of exposure to self-reinforcement models. Child Development, 1975, 46, 618-630.

Bandura, A. & Mischel, W. "Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models.- Journal of Personality and Social Psychology, 1961, 63-575-583.

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A., "Transmission of aggression through imitation of aggressive models", Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, 63, 575-583.

- - -"Vicarious reinforcement and imitation", Journal of Abnormal and Social Psychology, 1963, 67, 601-667.

Bandura, A. & Walters, R. H. Social Learning and Personality Development, Holt, R. and Winston, Inc., 1963.

Berger, S. M. "Conditioning through vicarious instigation", - Psychological Review, 1962, 69, 450-466.

Bernard, L. L. Instinct: a study in social psychology. New York: Henry Hol, 1926. Citado en: Lindzey, G. & Aronson, E. The Handbook of Social Psychology, Vol. I. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1968.

Feshbach, N. & Roe, K. "Empathy in six and seven years old", Child Development, 1968, 39, 133-145.

Fitzgibbons, D. J. "Task and social orientation: an experimental study of field dependency, 'arousal', and memory for incidental material". Dissetational abstracts, 1969, 30, 379. Citado en: Geshuri, Y. "Discriminative Observational learning: effects of observed reward and dependency". Child Development, 1975, 46, 550-554.

- Fouts, G. & Liikanen, Pirkko. "The effects of age and development level on imitation in children". Child Development, 1975, 46, 555-558

- French, J. R. P. & Raven, B. H., 1959. Citado por: Backman, C. W. y Secord, P. F. Psicología Social y Educación. Argentina: Edit. Paidós, 1971 (Traducida al Español por Inés Pardal, de la Edición en Inglés 1968).
- Geshuri, Y. "Discriminative observational learning: effects - of observed reward and dependency". Child Development, - 1975, 46, 550-554.
- Gewirtz, J. L. & Stingle, K. G. "Learning of Generalized Imitation as the Basis for Identification". Psychological-Review, 1968, 75, 374-397.
- Hicks, D. J. "Imitation of film-mediated aggressive peer and adult models". Journal of Personality and Social Psychology, 1975, 2, 97-100.
- Holt, E. B. Animal drive and the learning process, Vol I, - New York: Holt, 1931. Citado en: Lindzey, G. & Aronson, E. The Handbook of Social Psychology, Vol I, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1968.
- Jakubezak, L. F. & Walters, R. H. "Suggestibility as dependency behavior". Journal of Abnormal and Social Psychology; 1959, 59, 102-107. Citado en: Bandura, A. y Walters, R. Social Learning and Personality Development. Holt, R. - and Winston, Inc., 1963.
- Jones, W. Principles of Psychology. New York: Holt, 1980. Citado en: Lindzey, G. & Aronson, E. The Handbook of Social Psychology, Vol. I, Massachusetts: Addison-Wesley-Publishing Co., 1968.



- Jeffrey, D. B.; Hartmann, D. P. & Gelfand, D. M. "A comparison of the effects of contingent reinforcement, nurturance, and nonreinforcement on imitative learning". Child-Development, 1972, 43, 1053-1059.
- Kohlberg, L. "A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. En Maccoby, E. E. The - Development of Sex Differences: Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, 1966.
- Lewis, D. J. & Duncan, C. P. "Vicarious experience and partial reinforcement". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1958, 57, 321-326.
- Liebert, R. M. & Ora, J. P., Jr. "Children's adoption of self reward patterns: incentive level and method of transmission". Child Development, 1968, 39, 537-544. Citado en: Lepper, M. R.; Sagotsky, G. & Mailer, J. "Generalization and Persistence of Effects of Exposure to Self-Reinforcement Models". Child Development, 1975, 46, 618-630.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. The psychology of sex differences. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1974.
- Maccoby, E. E. & Wilson, W. "Identification and observational learning from films". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1957, 55, 76-87. Citado por: Portuges, S. H. & Feshbach, N. D. "The influence of sex and socioethnic factors upon imitation of teachers by elementary school children". Child Development, 1972, 43, 981-989.

- Maccoby, E. E., Wilson, W. & Burton, R. "Differential movie-viewing behavior of male and female viewers". Journal of Personality, 1958, 26, 259-267. Citado en: Slaby, R. G. & Frey, K. S. "Development of Gender Constancy and Selective Attention to Same-Sex Models". Child Development, 1975, 46, 849-856.
- Mebongall, W. An Introduction to Social Psychology. London: Methuen, 1908. Citado en: Lindzey, G. & Aronson, E. The Handbook of Social Psychology, Vol I, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Co., 1968.
- Mead, G. H. Mind, self and society. Chicago: University of Chicago Press, 1934. Citado en: Lindzey, G. & Aronson, E. The Handbook of Social Psychology, Vol I, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Co., 1968.
- Miller, N. E. & Dollard, J. Social Learning and Imitation. New Haven: Yale University Press, 1941.
- Mowrer, O. H. Learning theory and symbolic processes. New York: Wiley, 1960. Citado por: Bandura, A. & Walters, R. Social learning and personality development, Holt, R. and Winston, Inc., 1963.
- Mussen, P. H. & Parker, A. L. "Mother nurturance and girl's- incidental imitative learning". Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 2, 94-97.
- Nash, M. "Machine age Maya: the industrialization of a Guatemala community". American Anthropologist, 1958, 60, núm. 2. Citado en: Bandura, A. & Walters, R. H. Social lear--

ning and personality development. Holt, R. and Winston, Inc., 1963.

Patterson, G. R., Littman, I. & Brown, T. R. "Negative set - and social learning". Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 8, 109-116. Citado en: Jeffrey, D. B., Hartmann, D. P. & Gelfand, D. M. "A comparison of the - effects of contingent reinforcement, nurturance, and -- nonreinforcement on imitative learning". Child Development, 1972, 43, 1053-1059.

Piaget, J. Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton, 1962.

Portuges, S. H. & Feshbach, N. D. "The influence of sex and- socioethnic factors upon imitation of teachers by elemen- tary schoolchildren". Child Development, 1972, 43, 981-9.

Rosenblith, J. F. "Learning by Imitation in Kindergarten Chil- dren". Child Development, 1959, 30, 69-80.

Rosekrans, M. A. "Imitation in children as a fuction of per- ceived similarity to a social model and vicarious rein- forcement". Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 7, 307-315. Citado en: Bandura, A. & Walters, R.- H. Social Learning and Personality Development. Holt, - R. and Winston, Inc., 1963.

Ross, D. "Relationship between dependency, intentional lear- ning and incidental learning in pre-school children." - Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 4,- 374-381. Citado en: Portuges, S. H. & Feshbach, N. D. -

"The influence of sex and socioethnic factors upon imitation of teachers by elementary schoolchildren". Child Development, 1972, 43, 981-989.

Sheffield, F. D. Theoretical considerations in the learning - of complex sequential tasks from demonstration and practice. In A. A. Lunsdaine. Student response in programmed instruction: A symposium. Washington, D. C.: National - Academic of Sciences, National Research Council, 1961.

Skinner, B. F. Science and human behavior. New York: Macmillan, 1953.

Slaby, R. & Frey, K. S. "Development of Gender Constancy and Selective attention to Same-Sex Models." Child Development, 1975, 46, 849-856.

Stevenson, H. W. "Social reinforcement with children as a - function of CA, sex of E, and sex of S." Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, 63, 147-154.

Tarde, G. The laws of imitation. New York: Henry Holt, 1903.

Walters, R. H., Leat, M. & Mezei, L. "Response inhibition - and desinhibition through empathetic learning." Canadian Journal Psychology, 1963, 17, 235-243.

Wolf, R. T. & Cheyne, J. A. "Persistence of effects of live-behavioral, televised behavioral, and live verbal models on resistance to deviation." Child Development, 1972, 43, 1429-1436.

TABLA 1. Análisis de Varianza de las Calificaciones  
de los Ss en la ejecución de Conductas - -  
Imitativas.

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	gl	Media de los Cuadrados	F
Sexo del Modelo (SM)	24.02	1	24.02	0.130
Sexo del Observador (SO)	0.62	1	0.62	0.005
Interacción SM X SO	207.02	1	207.02	1.120
Intra-grupos	<u>6652.30</u>	<u>36</u>	184.78	
Total	6883.96	39		

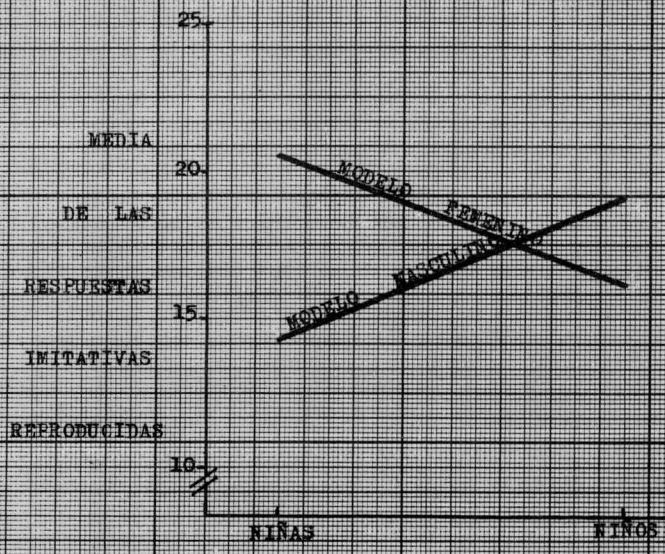


FIG. 1.- Medias de las Respuestas Imitativas obtenidas por los 36 para las variables: Sexo del Modelo y Sexo del Observador.

Hasta 9961

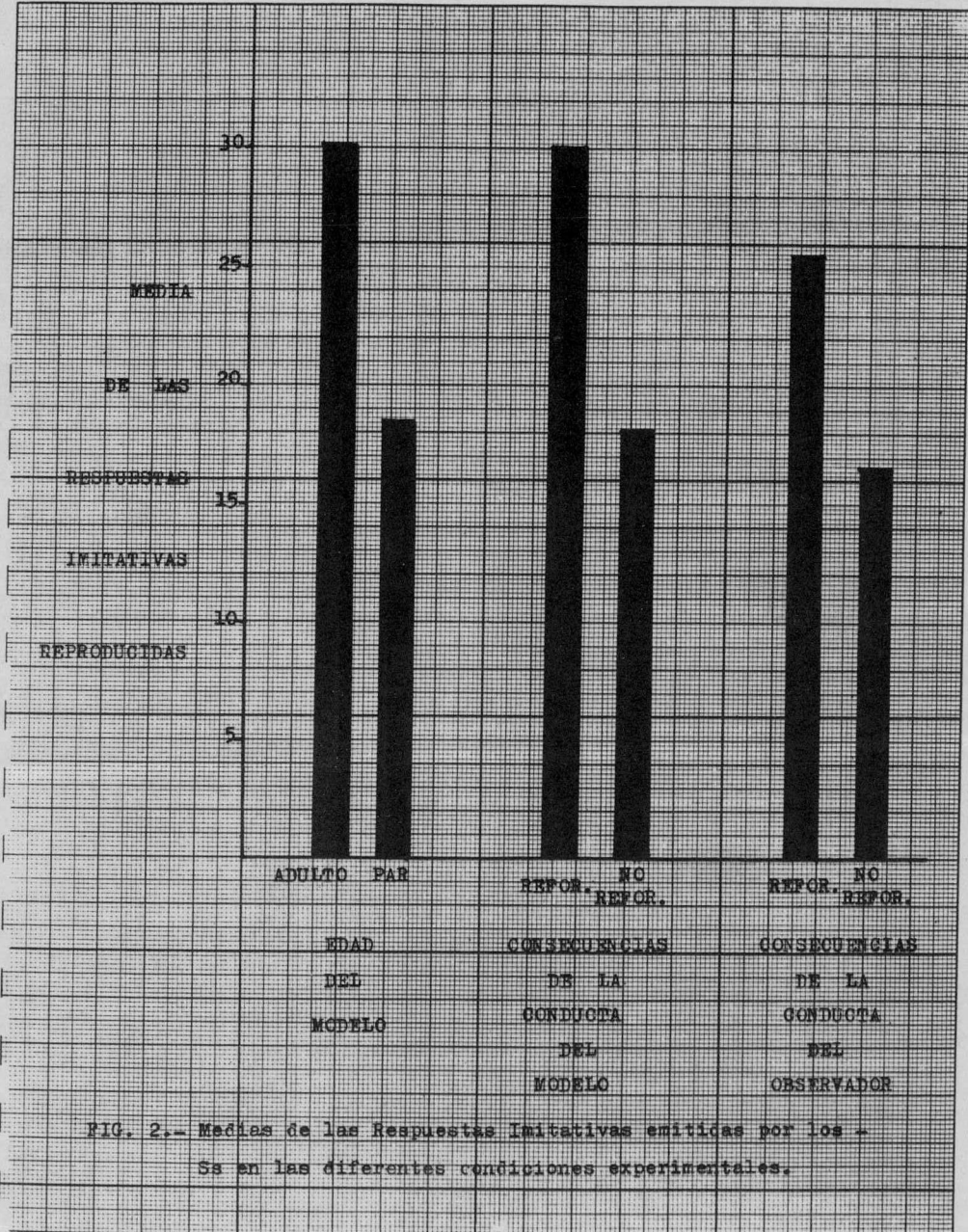


FIG. 2.- Medias de las Respuestas Imitativas emitidas por los Ss en las diferentes condiciones experimentales.

