

ciertos tipos de comportamiento, pero puede tener efectos secundarios de gran alcance que quizá sean menos deseables que el mal comportamiento inicial. Por ejemplo, los cuidadores que recurren al castigo físico para corregir a los niños sirven en realidad como modelos de agresión. Sus hijos pueden aprender a imitar la agresividad además (o con exclusión) de aprender a terminar el acto que provocó el castigo (Parke y Slahy, 1983).

Otro efecto del castigo se relaciona con la ansiedad: la sensación de miedo sin saber por qué. Si se castiga la conducta agresiva (o dependiente) de un niño, éste a menudo aprende a experimentar ansiedad no sólo ante las conductas "malas" o "pueriles", sino además ante los sentimientos de enojo que las acompañan. A veces aprenden tan bien tales asociaciones, que en la edad adulta sufren ansiedad cada vez que se enojan o sienten dependencia, estén o no justificados esos sentimientos. Otro efecto potencial del castigo lo constituye la supresión de la reacción incorrecta o el soslayamiento de la parte errónea de la situación. Por ejemplo, si el padre siempre es el que propina la zurra al hijo, el niño aprenderá a huirle al padre y no al acto que le acarreo el castigo. Si eso sucede, el padre tendrá menos influencia en la conducta del niño que la madre.

Desde luego, el castigo es útil en determinadas circunstancias. Puede ser un medio excelente de suprimir un comportamiento, sobre todo si se combina debidamente con premios por realizar la conducta correcta. Pero es preciso que guarde estrecha relación con la conducta que va a ser castigada y que se aplique de manera constante y cuidadosa. En todo caso, conviene que los peligros de aplicar el castigo se comparen con los beneficios que se desean.

Modelamiento. Desde los primeros años de la niñez, observamos las acciones de quienes nos rodean y copiamos patrones enteros de conducta, a menudo con sus detalles más insignificantes. La modelación (imitación) también la practican los adultos. La vemos en las costumbres y en las conversaciones que moldean mucho de nuestros pensamientos y actos, lo mismo que en las modas y las tendencias que periódicamente invaden países enteros.

La influencia que el modelamiento ejerce sobre el aprendizaje ha sido objeto de abundantes estudios. La investigación ha demostrado que ciertos modelos tienen mayor influencia que otros por estar dotados de determinadas características que invitan a imitarlos. Las tres características más importantes son poder, atención cariñosa y semejanza percibida (Bandura, 1977). El *poder* es la capacidad de controlar las fuentes convenientes y de influir en los demás. Los estudios en que interviene un adulto con bastante poder, un estudio con relativamente poco poder y un niño indican que éste se halla más propenso a imitar al adulto poderoso (Bandura, 1977). El *cuidado* y la *atención cariñosos* (nurturance) también desempeñan un papel importante. Los niños imitan el modelo afectuoso, cariñoso y se conceden premios y no el modelo frío, distante y punitivo. La *semejanza percibida* con el modelo es un factor importante en la eficacia de la modelación. Los hombres tienden a imitar a otros niños o varones; los negros tienden a imitar a las personas de raza negra; los niños musculosos y atléticos tienden a imitar a los atletas.

El modelamiento prosigue durante toda la vida. En cualquier nivel, la imitación es un proceso que sin cesar moldea y enriquece la vida del hombre. Si bien la educación y la modelación son responsables de una gran parte del aprendizaje social, ciertos fenómenos conductuales muy complejos, que aparecen con el tiempo, quizá no sean enteramente explicables en éstos términos. Según muchos teóricos, el concepto de identificación sirve para explicar algunos patrones intrincados del desarrollo.

CONCEPTOS SOCIALES. Aprendemos más que sólo patrones de conducta aislados. Con la ayuda de amigos mayores o más competentes, también aprendemos a darle sentido a acontecimientos o relaciones sociales. El niño que cursa preescolar no entiende por completo el significado de "amistad" o "justicia", o una boda. Pero los adultos o los compañeros mayores proporcionan un soporte o marco de referencia para interpretar los acontecimientos sociales tal como suceden. Cada día, niños y adultos tienen que habérselas para resolver problemas sociales. Definen las metas (hacer un amigo), consiguen información relevante, escogen las estrategias sociales (preguntar, sobornar, robar) y realizan algunos juicios acerca de estas estrategias (¿es socialmente aceptable?). Por supuesto, el éxito y sofisticación en la solución

de los problemas sociales depende del conjunto de conceptos y conocimientos sociales que tiene una persona (Rose-Krasnor, 1988).

Son esenciales dos clases de conceptos para la solución de los problemas de este tipo. Primero, el niño o el adulto debe ser capaz de realizar *inferencias sociales* precisas sobre las razones, emociones, o acciones anticipadas de los otros. Segundo, el individuo necesita un *conocimiento social* básico de cosas como normas, roles o relaciones. Cuando los adultos viajan a otras ciudades desconocidas, carecen a menudo de ambas clases de conceptos sociales. Con frecuencia, pueden superar su carencia de conocimientos con la tutoría de un amigo con más experiencia. El desarrollo de los conceptos sociales para los niños comprende la interacción de las capacidades cognoscitivas en desarrollo de los niños y la disponibilidad de los adultos con más experiencia para proporcionar estructuras para el creciente entendimiento de los niños (Hartup, 1989; Rogof, 1990).

UN AUTOCONCEPTO INTEGRATIVO. Muchas personas pasan mucho tiempo reflexionando sobre sí mismos. Tienden a interpretar las cosas subjetivamente, a ver el mundo en cuanto en cuanto les afecta en forma personal. También les preocupa el modo en que influyen en otros su aspecto, su salud y su felicidad. En otro nivel, a veces se preguntan "quiénes son" y "a dónde van". Términos como yo, identidad, realización de sí mismo se han convertido en parte del vocabulario general, y los conceptos que representan indican importantes actitudes personales hacia el yo. ¿Cómo se adquieren tales actitudes? ¿De qué manera se conservan? Las teorías del autoconcepto son demasiado numerosas y complejas para estudiarlas aquí, pero podemos seguir la evolución de la conciencia de sí mismo a través de varias etapas.

Los recién nacidos no son capaces, al inicio, de distinguir entre el yo y el mundo circundante. Pero poco a poco logran una conciencia de su cuerpo; se dan cuenta de que éste es independiente y propio de ellos. Gran parte de la lactancia está dedicada a trazar esa distinción. Más tarde, el niño de corta edad se compara con sus padres, con otros niños de la misma edad y con los parientes. Sabe que es más pequeño que sus hermanos y hermanas mayores, de piel más oscura o clara, más grueso o más delgado.

Pueden demostrar sus capacidades. También pueden identificar sus preferencias y sus pertenencias (Harter, 1988). En la mitad de la niñez, el autoconocimiento se extiende para incluir un rango de rasgos clasificados. Una niña de quinto grado se puede describir como popular, linda, solícita, lista en la escuela, y buena para los deportes. Estos autoatributos son lógicos, organizados y por lo general consistentes. En la adolescencia el autoconocimiento se vuelve más abstracto, y se le da mucha importancia a lo que los demás piensan de uno. Por ejemplo, una adolescente es capaz de analizar el hecho de que ella es normalmente una persona sensible y comprensiva que puede a veces ser egoísta. También sabe que su egoísmo puede molestar a su familia y a sus amigos (Harter, 1988). Los adolescentes y los adultos se forman una idea muy real, e integrada de quiénes son ellos dentro de su mundo social. Como aprendimos en el capítulo 2, una de las principales tareas del adolescente consiste en integrar una identidad. Es durante la adolescencia cuando el intelecto adquiere la capacidad de formular teorías y principios sobre el modo de ser de las cosas y sobre cómo debieran ser. Con esta nueva capacidad mental los adolescentes empiezan a desarrollar el sentido de "identidad del yo", una idea coherente y unitaria del yo.

El autoconcepto es decisivo en el desarrollo de una personalidad integrada. Un autoconcepto individual, aún en la niñez (y con toda seguridad en la edad adulta), ha de ser bastante congruente pues de lo contrario la personalidad se fragmentará y el sujeto sufrirá una "confusión de roles". El autoconcepto incluye a la vez un yo real y un yo ideal (Mead, 1934). El individuo que percibe esos yo como similares estará mejor preparado para madurar y adaptarse, que el que piensa que el yo real es muy inferior al yo ideal.

Aun cuando los procesos de aprendizaje están ayudando a formar el autoconcepto, éste a su vez está influyendo en el aprendizaje. Tendemos a estudiar nuestra propia conducta y actitudes, vigilándolas según las ideas que tenemos acerca de nuestra personalidad. Si una actitud o valor parece encajar en ellas, estamos propensos a adoptarlas. Si no es congruente con nuestra idea del yo, las excluimos por mucho que sean premiadas o por potentes que sean nuestros modelos de los roles. Al excluir la conducta cultural que es incompatible con la

autoimagen, tiene lugar un proceso de *integración*. En otras palabras, cuando el autoconcepto cobra suficiente fuerza para ayudar a regir nuestro comportamiento, se convierte en un agente de socialización y, a la vez, en un productor de ella.

El autoconcepto puede premiarse o castigarse a sí mismo. Cuando las personas se conducen en una forma que es compatible con su autoimagen, no necesariamente requieren de la aprobación o elogio de la comunidad; se sienten contentos consigo mismos y eso les satisface. Por ejemplo, un muchacho que se considera un buen atleta disfrutará el elogio de sus compañeros luego de un buen partido, pero también se sentirá satisfecho dando un rendimiento que corresponda a su autoimagen, aun cuando esté practicando a solas. También los autoconceptos pueden ser autopunitivos. Los que se creen incapaces pueden sabotear de manera inconsciente sus esfuerzos y de esta manera mantener dicha imagen. Un cambio radical de la imagen de sí mismo (aun si es para bien) puede producir gran inquietud. Un niño que se somete a ortodoncia puede sufrir un fuerte problema psicológico aunque su aspecto haya mejorado muchísimo. La imagen que ve en el espejo quizá ya no sea compatible con la autoimagen familiar, pudiendo sobrevenir entonces una gran crisis de identidad.

INTERACCIÓN ENTRE LA GENÉTICA Y LA CULTURA.

Según se mencionó en la introducción a este capítulo, el antiguo debate de herencia frente a ambiente todavía sigue vigente y de seguro lo estará por mucho tiempo. La cuestión central no es determinar cuál de estos factores tiene mayor influencia sobre la personalidad, sino cómo interactúan ambos en el desarrollo de la conducta humana. Estudios de adopción de gemelos muestran que algo de nuestros genes influye sobre rasgos sociales como la sociabilidad, emotividad y el nivel de activación. Estos rasgos hereditarios, a su vez, influyen en el ambiente que pretendemos, las cosas que nos ocupan, y que tanto aprendemos. Pero los niños también ayudan a confeccionar su entorno de otras maneras. Por ejemplo, las psicólogas Sandra Scarr y Kathleen McCartney creen que el niño interactúa con su ambiente de tres distintas maneras, dependiendo de sus predisposiciones genéticas individuales. En el patrón de interacción *pasiva*, los padres dan y los niños aceptan los genes y el entorno, ya sean favorables o desfavorables, para el

desarrollo de capacidades particulares. Un niño con habilidad musical que nace en el seno de una familia de músicos, recibe en consecuencia un ambiente propicio en el cual va a desarrollar sus destrezas. En un patrón de interacción *evocadora*, el niño evoca respuestas características de sus padres y otras basadas en su conducta genéticamente determinada. Un niño, extrovertido, sociable, activo, exigirá respuestas de sus padres y maestros; un niño introvertido, pasivo, tranquilo, puede ser ignorado. Para finalizar, Scarr y McCartney (1983) sugieren que puede existir una relación *activa* entre el niño y su entorno; es decir, el niño puede buscar de modo activo determinados entornos (amigos y oportunidades) que son compatibles con su temperamento, talento, o predisposiciones.

El aspecto físico (ser alto o bajo, de piel oscura o blanca; hermoso o sin atractivo) está determinado genéticamente, pero la forma en que la cultura juzga esos atributos físicos puede ejercer un profundo efecto sobre el desarrollo de la personalidad. Así, en Estados Unidos a las personas altas a menudo se les da mayor poder y autoridad, no porque necesariamente los merezcan sino porque de un modo literal destacan del resto de la población. Por la misma clase de razones culturales, un niño robusto y hermoso con problemas de aprendizaje, que al parecer no tenga esas características, puede ser tratado como si no tuviera ninguna deficiencia. En otras palabras, los rasgos heredados pueden ser admirados o no, según las actitudes culturales del momento hacia su aspecto físico. Ello hace mucho más difícil aún separar los efectos de la genética y la cultura. Por ejemplo, el adolescente musculoso y guapo que no es muy inteligente puede adquirir más seguridad en sí mismo y llegar a ser una persona muy capaz porque todos los que lo rodean creen que los varones con esas cualidades deben ser personas capaces.

La interacción de herencia y ambiente posiblemente empieza de inmediato, desde el momento del nacimiento. T. Berry Brazelton y sus estudiantes dedicaron varios años al estudio de las diferencias individuales en recién nacidos de todo el mundo. Examinaron a recién nacidos de África, Asia, América Latina, Europa y los neonatos estadounidenses de raza blanca (Lester y Brazelton, 1982). Muchos de los neonatos zambianos mostraban desnutrición y deshidratación al momento del parto. En su comportamiento se reflejaba su estado físico. Presentaban un seguimiento visual deficiente y menos actividad motora; su