

Skinner y el desarrollo psicológico

M^a Carmen LUCIANO
Universidad de Granada

Resumen

Las aportaciones de Skinner al campo de la psicología evolutiva o desarrollo psicológico son el objetivo del presente trabajo. En tal intento, el primer paso es acotar el término a la par que el contenido. El segundo paso consiste en hacer explícitos ciertos tópicos de la obra de Skinner con una especial importancia en relación a la procedencia del desarrollo psicológico humano, es decir historia filogenética y ontogenética. Continúa con la mención al análisis de las principales teorías del desarrollo más culturalmente arraigadas entre nosotros, y ellas en relación a la posición funcional o conductual del desarrollo. Se concluye con un ejemplo de esta aproximación aplicado al desarrollo de ciertas habilidades, de especial importancia en estos momentos, como son la formación y mantenimiento de valores y creencias.

Abstract

Skinner's contributions about developmental psychology or psychological development are the goal of the present paper. In so doing, the first step is to define the boundaries of the topic. The second step is to explicit some points of Skinner's writings directly related to the genesis of human psychological development, that is philogenetic and ontogenetic histories. It follows with the analysis of the main Development Theories, the most relevant from our cultural point of view, and the functional of behavioral theory of psychological development. An example fixed to this last conceptualization is provided with regard to a very important repertoire in our days, such as the formation and maintenance of beliefs and values.

La presente aportación tiene como objetivo sintetizar, brevemente, las aportaciones de Skinner al campo de la psicología evolutiva o desarrollo psicológico. Tal objetivo podría ser considerablemente extenso, ya que Skinner ha

aportado información experimental y teórica que se puede lógicamente aplicar a cualquier momento del desarrollo humano. Así, dado que tal empresa sería inviable en este contexto, nos limitaremos a exponer algunos puntos que con-

sideramos fundamentales en relación a la conceptualización del desarrollo. Comenzaremos, por tanto, por acotar el término.

Ello irá seguido de algunos *puntos explícitos de la obra de Skinner* que focalizan la atención sobre el desarrollo psicológico. A continuación se hará mención a la *situación actual predominante respecto al desarrollo*, a lo que irá unido las ventajas que son una consecuencia de adoptar una aproximación al tópico más anclada en la experiencia. Se concluye con varios *ejemplos prácticos* de suma importancia en la actualidad, en relación al uso de la aproximación emanada de Skinner para evaluar con perspectiva los problemas y afrontar modos de solución.

El *desarrollo* puede ser entendido a dos niveles: desarrollo biológico y psicológico. En este contexto nos referiremos al último que, necesariamente, tiene que contemplar en todo momento un organismo cambiando en cuanto a su estructura y funcionamiento biológicos. Sin embargo, el desarrollo psicológico implica a ese organismo como un «todo»; el desarrollo, por tanto, se define por *los cambios en su comportamiento global (lo que hace y lo que dice) con todo su cuerpo funcionando a través de diferentes contextos y edades*. El desarrollo biológico corresponde a otros profesionales, que lo estudian principalmente en relación a los cambios estructurales y fisiológicos que se producen en la maduración ósea, dentaria, sexual, y neurológica a través de la edad, sexo, etnias, y condiciones de vida o hábitat diferentes.

Una vez delimitado un primer nivel del término, tenemos que hacer otra

acotación. Habitualmente el desarrollo psicológico se ha visto más en relación a los primeros años de la vida, que es cuando es más drástico y abrupto, aunque lógicamente el desarrollo psicológico perdura mientras hay vida sin que ello suponga una uniformidad en las direcciones del desarrollo en ningún momento. Antes de adentrarnos en lo que significa el desarrollo psicológico y en cómo se explica desde las perspectivas psicológicas más frecuentes, haremos *explícitas las aportaciones más relevantes y fructíferas de Skinner* por lo que de cambio sustancial supuso y supone.

Aportaciones sobre el desarrollo psicológico

En *primer lugar*, las valoraciones y razonamientos efectuados respecto a las contingencias que moldean *repertorios filogenéticos y repertorios ontogenéticos* son de un incalculable valor, y sin embargo, apenas han sido consideradas. Son importantes en relación al desarrollo psicológico porque justo lo que enfatizan es, uno, el repertorio o las conductas que aparecerían –al darse las condiciones oportunas– como producto de pertenecer a una especie; dos, el repertorio o las conductas que aparecerían –al darse las condiciones oportunas– como producto de las interacciones posibles (por pertenecer a esa especie) pero ciertamente habidas en función de los ambientes concretos (lo cual lógicamente incluye otros individuos); es decir, en función de las contingencias ocurridas durante la vida del individuo, tanto automáticas como sociales. Son múltiples los párrafos en relación al tópico en sus diferentes escritos. Como

una breve muestra, al analizar las interrelaciones entre las variables ontogénicas y filogenéticas realza la importancia de la investigación en laboratorio, indicando que es tan natural como cualquier otra. Realza la investigación con una sola especie o algunas especies ya que las diferencias fundamentales se reducen al mínimo al utilizar las propiedades funcionales de los estímulos, en vez de las propiedades físicas sin más, y al utilizar el bagaje filogenético de cada especie como una variable más a partir de la cual moldear otros repertorios. Argumenta la intromisión de las contingencias filogenéticas sobre las ontogénicas y viceversa. En síntesis,

Los hechos no muestran que las contingencias filogenéticas en general tengan un poder inherentemente mayor. En realidad, estas intromisiones pueden presentarse en dirección contraria. Un pichón hambriento a quién se estaba entrenando para guiar cohetes fue reforzado con comida en un programa que generaba una tasa elevada de picotazos en un blanco proyectado en un disco de plástico. Empezó a picotear la comida tan rápidamente como el blanco. La tasa era demasiado alta para que pudiera meterse los granos en la boca, y empezó a morir de hambre. Un producto de las contingencias ontogénicas había suprimido una de las actividades filogenéticas más poderosas. La conducta del hombre civilizado muestra el grado en que las variables ambientales pueden enmascarar a las dotes heredadas. (1969, pgs. 177 y 178).

Esta consideración de la procedencia del repertorio psicológico supone una ruptura total con posiciones psicológicas que colocan el énfasis del desa-

rollo en aspectos intrínsecos al sujeto en concreto, haciendo de tal desarrollo algo bien estático e inaccesible. Por el contrario, las posiciones de Skinner nos remiten a puntos de base accesibles y analizables, por lo tanto cambiables. Sin embargo, en ningún momento esta aportación ha sido tenida en cuenta, sino todo lo contrario.

En *segundo lugar*, enfatizamos las aportaciones ya a nivel exclusivamente ontogénico (Skinner, 1953, por ejemplo), es decir, sus *aportaciones experimentales y teóricas respecto al desarrollo del comportamiento en la vida del individuo* y a la necesidad de contemplar, en cada momento, el repertorio que una persona puede llegar a mostrar, si se dan las condiciones apropiadas, dada su historia filogenética y dada su historia de interacciones ontogénicas. A este nivel, son incalculables sus aportaciones directas y las subsiguientes a partir de trabajos de investigación que han hecho avanzar la psicología de una manera radicalmente práctica. Obviamente, aquí no es cuestión de resumir en un párrafo, sino que remitimos al lector a cualquier manual, pero en especial a la lectura de sus libros. Aportaciones experimentales subsecuentes a los primeros trabajos empíricos de Skinner, que dieron luz a la parte más aplicada del, entonces y ahora, llamado Análisis Aplicado del Comportamiento, han creado un cuerpo técnico de procedimientos que permiten programar y organizar las variables relevantes para solucionar múltiples problemas. Sin embargo, el gran salto a la integración social, es la asignatura pendiente como hemos analizado en otro lugar (Luciano, 1991a y b).

Precisamente los primeros trabajos aplicados a niños a partir de la información extraída con organismos no-humanos es justo la iniciada por Bijou donde, por primera vez, aparecían replicados en humanas relaciones funcionales que se habían obtenido con otros organismos. Estos primeros y fructíferos trabajos aparecen sintetizados por Bijou y Baer en 1967, aunque son trabajos que datan desde 1956. Esa muestra inicial nos presenta el desarrollo y cambio de múltiples conductas con niños a partir de los procedimientos extraídos en laboratorio. Por ejemplo, el estudio de la conducta exploratoria, la respuesta de succión, la de cabeceo, las vocalizaciones, la cooperación, la imitación, los procedimientos de discriminación sin error para el desarrollo de diferentes habilidades conceptuales, procedimientos para la eliminación de conductas molestas, etcétera, concluyendo con un excelente artículo de los editores sobre los métodos operantes en la conducta y el desarrollo del niño.

En *tercer lugar*, mencionaremos sus *aportaciones relativas al desarrollo de habilidades muy complejas* a través, principalmente, de las contingencias sociales provistas por una comunidad verbal. Nos referimos a sus explícitos escritos sobre la formación del comportamiento verbal como base de diferentes comportamientos denominados de otras formas, por ejemplo, autoconocimiento, solución de problemas, creatividad, etcétera. Su libro sobre *Conducta Verbal* (1957) es un creativo ejemplo de cómo se pueden llegar a formar múltiples unidades verbales que son calificadas de muy diversas maneras.

Este era el caso hace muchos años, pero lo cierto es que nunca llegó a estar completamente integrado tal punto de vista, aspecto que ha sido discutido ampliamente (véase, por ejemplo, Catania, 1984; Blackman, 1991).

Una obra escrita con un objetivo directamente aplicado y de especial relevancia aquí ya que de desarrollo o evolución ontogenética hablamos, es la dedicada a cómo manipular los cambios que necesariamente deben darse en la vejez, de manera que, hasta donde sea posible, (y eso depende del repertorio desarrollado por la persona) lo psicológico sea capaz de minimizar lo biológico. El libro *Disfrutar la vejez* (Skinner y Vaughan, 1983) es la obra de la que hablamos donde precisamente menciona aspectos relacionados con habilidades psicológicas entendidas como complejas que se deterioran según se atraviesan edades. En este libro expone diversas formas de alterar el desarrollo psicológico supuestamente normal. Por ejemplo, como impedir las alteraciones en el pensamiento claro, las alteraciones en los diferentes sistemas sensoriales, como impedir el deterioro de la memoria, cómo mantener las habilidades sociales, cómo impedir la formación de conductas depresivas, etcétera.

Su aportación, en conjunto, no sólo supone la formación de habilidades en los primeros años, desde las más simples a las más complejas. Su trabajo proporciona información sobre las formas de mantener lo adquirido, los procedimientos para impedir las continuas conductas inapropiadas y, también, cómo alterar el desarrollo evolutivo que se supone va parejo a las edades avanzadas.

Teorías más relevantes sobre el desarrollo psicológico

Las teorías imperantes desde hace muchos años como los poderes «fácticos» del desarrollo están considerablemente alejadas de los puntos de vista anteriores. La base de las teorías imperantes son compatibles con las creencias culturales, en general. Creencias culturales, ya religiosas o de «sentido común», ya proporcionadas por otros profesionales, que colocan un *locus* de control dentro del organismo que regula el desarrollo psicológico. No importa si ese mecanismo de control se define o nombra de una u otra manera, lo importante es que el referente o es biológico o es una mezcla de constructos que lo hacen puramente lógico, sin otra entidad (es decir, un equivalente verbal). Veamos, pues, cuál es la *conceptualización actual del desarrollo* más ampliamente considerada.

En otro lugar hemos expuesto el tema del desarrollo psicológico siguiendo, precisamente, pautas iniciadas por Bijou (Luciano, 1989). Brevemente, el desarrollo psicológico es considerado, bien desde una posición intrapsíquica o una cognitiva. Ambas son tremendamente relevantes desde el punto de vista social, conceptualizaciones bien integradas o arraigadas socialmente. La primera mucho más a nivel cultural en general, mientras que la segunda bien influyente en los medios educativos.

La *Teoría del Desarrollo Psicosexual* de Freud, más representada por Erickson, intenta dar explicación de los cambios que se producen en el desarrollo psicológico a través de etapas o fases psicosexuales.

Mantiene que el desarrollo de la personalidad ocurre en una secuencia de diversas etapas psicosexuales... a través de las que puede producirse un crecimiento distorsionado que afecta, más tarde, al ajuste o adaptación a la vida adulta. La personalidad es básicamente irracional y está compuesta del «ello» primitivo, que busca gratificación inmediata, el «yo» que construye realísticamente la búsqueda de gratificación, y el «superyo» que se desarrolla durante la infancia y representa una conciencia demandante y severa... (que como Skinner señala representan repertorios establecidos culturalmente). En cuanto a las variables hipotetizadas como responsables de los cambios, estas teorías son altamente especulativas. La posibilidad de comprobación empírica y experimental es nula al no ser especificada la naturaleza de las variables. (Luciano, 1989, pgs. 45 y 46).

La *Teoría del Desarrollo* de Piaget,

inició su influencia en los años 60 y continúa hasta el presente... enfatiza el desarrollo de ciertas habilidades conceptualizadas como desarrollo del pensamiento y de la solución de problemas. Estas habilidades progresan en el niño a través de fases o etapas que se conforman desde la etapa muy limitada sensoriomotriz a la iniciación preoperacional de actividades simbólicas. De ahí a la habilidad operacional concreta para resolver problemas no abstractos, y por último, a la solución de problemas extremadamente sofisticados en el periodo de operaciones formales, que caracteriza el pensamiento abstracto y previsor del adulto... mantiene que para comprender y explicar los cambios en el desarrollo del pensamiento y de la solu-

ción de problemas es necesario acudir a procesos madurativos que, en su opinión, son estimulados por experiencias exploratorias autodirigidas con base genética... De ello se sigue que el desarrollo puede ser explicado a través de cambios estructurales sucesivos, que se cree tienen lugar en un orden irreversible e invariable ... A pesar de su aceptación general..., ha habido críticas de diferente signo. Unas en relación a la idea de las etapas relevantes e irreversibles en el desarrollo cognitivo del tipo descrito..., y otras asumiendo la imposibilidad de valorar experimentalmente la repercusión causal de tales constructos cognitivos... La dificultad de llevar a la práctica estudios experimentales que dieran luz sobre los efectos de estos constructos radica, principalmente, en el desconocimiento operativo de la naturaleza o definición de los mismos. (Luciano, 1989, pgs. 46 y 47).

En ambas, los elementos explicativos de los cambios suponen constructos de naturaleza no definida, por tanto crean una imposibilidad de manipulación para probabilizar los cambios que deseamos, o bien para cambiar lo psicológico que consideramos inapropiado. Es decir, son teorías que «atan de pies y manos», a la par que suponen unas creencias que no focalizan la atención en las variables pertinentes para justo ese cambio. Como en todo el campo psicológico, las correlaciones y las relaciones funcionales se confunden constantemente. El hecho de que ciertos cambios se produzcan con más frecuencia en una edad que en otra ha llevado a considerar la existencia de algún «hombrecito interior» (tome la forma que tome) que organiza las etapas que tie-

nen necesariamente que producir esos cambios psicológicos. Y cuando esos productos no se producen, entonces se especula que algo falla en la génesis de la etapa. Bueno hubiera sido para todos que especificaran las variables de las cuales, a su vez, dependen tales constructos lógico-genetistas, intrapsíquicos, sean cuales fueren los elementos que las originan. Ello, al menos, hubiera proporcionado alguna herramienta con la que producir cambios cuando era preciso.

Como bien señala Skinner, al respecto,

... el análisis puramente estructural se puede completar recurriendo al tiempo como variable independiente. El crecimiento del embrión desde el huevo fertilizado hasta el feto es un buen ejemplo de desarrollo y se ha dicho que puede haber consecuencias similares importantes en el desarrollo «de una destreza, de un arte, de un concepto en la mente». Se dice que el comportamiento de una persona o una cultura pasa por varios estadios hasta alcanzar la madurez. Se ha dicho que la psicopatología del adicto a las drogas se debe a la «detención infantil del desarrollo psíquico». Como lo indican estos ejemplos, se dice que lo que se desarrolla es algo que está en la mente, como cuando se trata de Piaget, o en la personalidad, como señala Freud. Pero si el niño ya no se comporta como lo hacía un año antes, no es solamente porque ha crecido, sino porque ha tenido tiempo para adquirir un repertorio mucho más amplio por medio de la exposición a nuevas contingencias de reforzamiento y particularmente porque las contingencias que afectan a los niños de diferentes edades son diferentes. El mundo

del niño también «se desarrolló»... En comparación con el análisis experimental del comportamiento, la psicología evolutiva permanece en la posición de la teoría evolucionista anterior a Darwin. Hacia los comienzos del siglo XIX se sabía que las especies habían experimentado cambios graduales hacia formas más adaptativas. Se desarrollaban o maduraban y la mejor adaptación al ambiente sugería una especie de propósito. La cuestión no era si ocurrían cambios evolutivos, sino por qué ocurrían. Tanto Lamarck como Buffon apelaron al propósito supuestamente manifestado por el individuo en la adaptación a su ambiente—propósito de algún modo transmitido a la especie—. A Darwin le correspondió descubrir la acción selectiva de la especie, como a nosotros nos corresponde suplementar el desarrollismo de la ciencia del comportamiento con un análisis de la acción selectiva del ambiente. (1974, pgs. 68 y 69).

Bijou desarrolló la primera aproximación formal al desarrollo o psicología evolutiva de los primeros años de la vida, infancia y niñez. Resumimos sus puntos de vista escritos de forma casi coetánea con las teorías del desarrollo más relevantes culturalmente. Sin embargo, a pesar de su existencia no se valora ni se contempla en los textos dedicados al tema. Resumimos unos párrafos de otros lugares,

... la teoría del desarrollo funcional o conductual fue desarrollada por Bijou y Baer de manera formal en 1961. Desde su primera exposición, los mismos autores y otros ... han intentado a través de diferentes publicaciones esclarecer sus puntos de vista al respecto, dadas las

interpretaciones inadecuadas que, con cierta frecuencia, se formulan sobre esta perspectiva... La teoría funcional del desarrollo no es una teoría específica y aislada elaborada para explicar el desarrollo, sino una extensión del análisis conductual aplicado, en este caso, a la explicación de los cambios conductuales que acontecen durante la infancia. (Luciano, 1989, pg. 47).

Es un análisis teórico, pero no en el sentido de explicar la conducta del niño en términos de eventos mentales hipotéticos, tales como estructuras o procesos cognitivos (Piaget), ellos, yo, y otros (Freud), o eventos fisiológicos hipotéticos tales como la dimensión física de la mente (Gesell). Es teórico al interpretar la conducta en términos de conceptos empíricos y leyes funcionales que han sido generadas por la investigación de campo y de laboratorio bajo las asunciones del conductismo radical (Skinner) y el interconductismo (Kantor). (Bijou, 1976, pg. XI).

En síntesis,

Se conceptualiza el desarrollo como una serie sucesiva de cambios conductuales producto de las interacciones del organismo—con unas características biológicas en cada momento— y el ambiente funcional. Medir el desarrollo conductual es medir el efecto de contingencias sociales—familiares, escolares, comunitarias—diferenciales a cada edad y momento, así como el efecto automático de las consecuencias específicas de la conducta del niño (esto último posible en muchas ocasiones porque los adultos crean el ambiente físico apropiado para que llegue a establecerse una interacción que genere esa contingencia automática). Que a ciertas edades

aparezcan ciertos cambios ordenados sólo indica que los cambios en las contingencias ambientales son similares en ciertos momentos y contextos culturales. Que a cambios biológicos se unan cambios conductuales (como en la pubertad, por ejemplo), no se entiende como que los primeros determinen los segundos, sino que cuando se aproximan los cambios biológicos se producen cambios en las interacciones habidas entre ese organismo cambiando biológicamente y el ambiente social, que son las responsables de los cambios conductuales subsecuentes. No se utilizan, por tanto, variables orgánicas «per se» ni ambientales «per se» para explicar los cambios, ni tampoco variables de naturaleza lógica o no definida. Se utilizan las interacciones del organismo en ambientes funcionales para dar explicación de los cambios ocurridos en la conducta. (Luciano, 1989, pg. 48).

Como Skinner indica en múltiples ocasiones «somos únicos, porque únicas son nuestras historias». Las influencias del niño sobre su conducta futura están determinadas por su historia individual filogenética y ontogenética (Bijou, 1983), es decir, por el cúmulo de repertorios que presente en cada momento debido a las interacciones ciertamente habidas a lo largo de su historia.

Como ejemplos de esta manera de pensar no sólo podríamos mencionar la importancia del desarrollo verbal, sino de cualquier otra habilidad. Con observaciones cuidadosas, nos daríamos cuenta que los niños no necesitan gatear para andar; que pueden sentarse con anterioridad a lo previsto si nos preocupamos de crear unas interacciones apropiadas que fortalezcan unos múscu-

los frente a otros; que un niño hablará antes y mejor si nos preocupamos «siquiera un poquito» de crear las condiciones; que los niños adquirirán ciertas habilidades en la solución de problemas si se tiene la precaución de crear las condiciones para el desarrollo de las prerrequesitas de tales habilidades. Nada de ello ocurre como producto de que el niño atraviesa una etapa u otra. Eso es describir, dos veces, sin explicar nada.

Ciertamente, todo ello ocurre sin acudir a ningún «hombrecito o máquina interior, del tipo que sea» que toma la apariencia de haber explicado el evento, cuando ni siquiera ha sido definido de forma independiente al evento que se pretende explicar. Como hemos dicho, lo único que ocurre es que se utilizan equivalentes verbales, pero el punto de referencia de todas ellas es el cambio observado que es un elemento más de la clase estimular.

El desarrollo psicológico de valores como un ejemplo

La aproximación al desarrollo bajo los auspicios de las técnicas desarrolladas inicialmente por Skinner y ampliadas considerablemente por otros investigadores vamos a exponerla a través de unos *ejemplos*, justamente unos que en estos momentos son de una relevancia extraordinaria en la comunidad occidental y en especial en nuestro país (véase, por ejemplo, los puntos de anclaje ensalzados por la LOGSE). Nos referimos a la *génesis y fortalecimiento de creencias y valores*, aunque también podríamos hacerlo en relación a la formación del autoconcepto o, de manera más general, al desarrollo de una u otra personalidad.

Se dice que los valores sociales están en crisis. Lo mismo ha ocurrido en otros momentos históricos; sin echar la vista demasiado atrás, Skinner enfatizaba el mismo punto. Por ejemplo,

Las prácticas que componen una cultura constituyen un todo mezclado, y algunas de sus partes pueden no ser consistentes con otras o estar en abierto conflicto. Con frecuencia, a nuestra cultura se le llama enferma... una sociedad enferma es un conjunto de contingencias que generan comportamientos desesperados o en conflicto, que hacen pensar en más de un yo, esa sociedad no genera el comportamiento vigoroso que se asocia con el sentido de competencia, no genera comportamientos sociales con probabilidades de éxito... Otro autor ha dicho que nuestra cultura se encuentra convulsionada debido a su estado de contradicción de valores, su incorporación de valores opuestos y conflictivos. Pero nosotros podemos decir, aquí lo mismo que en otros lugares, que los valores se refieren a los reforzadores y que son las contingencias de refuerzo de las cuales forman parte las que están en oposición y en conflicto... La sociedad podrá «curarse» si se puede cambiar de manera tal que la persona reciba refuerzo generoso y consistentemente, y por tanto, «se realice» adquiriendo y manifestando el comportamiento mayores probabilidades de éxito de que sea capaz. Con mejores formas de enseñanza (introducidas por cualquier razón, posiblemente sólo por las consecuencias inmediatas para el maestro o al estudiante) se hará una utilización más efectiva de la dotación genética. Mejores condiciones de incentivos... significan más y mejores bienes y condiciones de trabajo más agradables. Mejores formas

de gobierno... significan menos tiempo gastado en defensa personal y más tiempo para otras cosas. Formas más interesantes de arte, música y literatura significan menos deserciones hacia otros modos de vida. (Skinner, 1974, pg. 185).

El análisis experimental y aplicado del comportamiento enfatiza, siempre, como primer punto de análisis, la definición operativa del fenómeno a analizar. Así, lo primero que se requiere es definir a qué conjunto de hechos se refiere la palabra creencia o valores. Como bien resaltó Skinner hace muchos años, los valores y las creencias son partes del comportamiento establecido socialmente en forma verbal. Así, es de vital importancia conocer los elementos implicados en las diferentes relaciones tautales y autoclíticas que forman diferentes creencias. Las creencias son verbalizaciones que pueden estar bajo control de los hechos que describen (es decir, pueden haber sido moldeadas por otros individuos o bien por el propio sujeto, si ha desarrollado el repertorio previo para poder hacerlo), o pueden las creencias haber sido, sin embargo, instruidas (lo leyeron o lo oyeron). La fuerza de tales creencias cambia, justo, en función de las variables motivacionales implicadas, es decir, que tengan más potencia o valor las consecuencias de procedencia social que las consecuencias que proceden directamente de los hechos a los que se refieren las creencias. Y éste es el punto vital, hasta qué grado las creencias conducen a qué acciones, verbales o no.

Imaginemos la importancia que para el desarrollo de creencias o formas de

pensar tiene que estos repertorios se moldeen bajo control de los hechos, o bajo control de lo leído, u oído, a la par que desarrollemos una u otras tales formas de pensar. En síntesis, la probabilidad de ocurrencia de tales verbalizaciones no será la misma, ni tendrá la misma fuerza para controlar otras conductas. Examinemos, ahora, los sistemas educativos actuales y comprobaremos que, en general, no enfatizan las verbalizaciones de los hechos bajo control de los mismos hechos (es decir, entrar en contacto con la experiencia y haber aprendido a describirla; a la par, que tal verbalización nos conduzca a prevenir ciertas acciones o a fomentarlas, según el caso).

Los valores en nuestra sociedad están en crisis. Skinner continuaba...

Existen notables semejanzas entre la selección natural, el condicionamiento operante, y la evolución del ambiente social. Los tres no solamente prescindan de un designio creador previo y de un propósito previo, sino que acuden a la noción de la supervivencia como valor. Lo bueno para la especie es lo que propicia su supervivencia. Lo bueno para la cultura es lo que le permite solucionar sus problemas... Las cosas andan mal en las tres contingencias de selección y puede ser necesario corregirlas con diseños explícitos. Las prácticas de procreación han representado por mucho tiempo una especie de intervención en la evolución de las especies y, ahora, los genetistas hablan de cambiar los códigos genéticos. El comportamiento del individuo se cambia fácilmente diseñando nuevas contingencias de refuerzo. En campos tales como la educación, la psicoterapia, la penología y los incentivos económicos

se diseñan explícitamente nuevas prácticas culturales. (1974, pg. 186).

Esta información nos indica, primero, que los valores (lo que creemos) no son estáticos, no pertenecen al individuo, no tienen un origen genético, sino social. Ello nos obliga a plantearnos, justamente, cuál es su procedencia como única forma de poder cambiarlos si entendemos que no son apropiados para la *supervivencia social del individuo* o para la *supervivencia de la especie*. Los valores proceden de las contingencias de reforzamiento imperantes.

Los valores se refieren a los reforzadores y son las contingencias de refuerzo de las cuales forman parte las que están en oposición y en conflicto. (Skinner, 1974, pg. 185).

Los valores toman la forma de descriptores de contingencias, es decir, de descriptores de la relación entre ciertas respuestas y consecuencias. Suponen una competitividad entre las contingencias más directas, automáticas de las respuestas y aquellas consecuencias de procedencia social, que son las responsables de la formación de un «valor». Por ejemplo, «el valor de compartir» y el valor del «respeto a lo ajeno»; en ello hay dos contingencias imperantes: las que proceden directamente del hecho de tomar «algo» (una pieza de chocolate, una moto disponible que no es nuestra) y las consecuencias sociales que proceden de compartir o respetar (consecuencias puramente sociales). Para que las últimas predominen sobre las primeras es vital que haya «razones», que haya con-

secuencias sociales inmediatas o demoradas pero en un buen programa de reforzamiento intermitente. De otro modo, las primeras serán las relevantes y el «valor» no será desarrollado al carecer de condiciones sociales apropiadas para su formación. Otra cuestión es que el niño llegue a ser capaz de describir lo que ha hecho y por qué lo ha hecho. Si se proporcionan las contingencias apropiadas para ambos repertorios, no sólo habremos desarrollado en el niño una serie de valores, sino que también habremos desarrollado la habilidad para describir tales acciones, es decir un tipo de conocimiento, que le permitirá seguir desarrollando habilidades de autoconocimiento.

Según lo anterior, si deseamos desarrollar valores (sean cuales sean), tengamos la precaución de que no sean puras intraverbales, puras textuales, o puras ecoicas. Hagamos que los niños entren en contacto con las contingencias sociales que desarrollen tales valores (que los describan bajo control de los hechos: bien porque fomentemos con nuestra ayuda inicial que compartan, o que no tomen lo que no es suyo, o bien que observen tales acciones en otros). Una vez iniciado tal valor, hay que proporcionar múltiples ocasiones para que pueda ser reforzada socialmente su conducta de elección frente a la conducta que posee propiedades reforzantes automáticas (no compartir o tomar cualquier cosa sea de quién sea). Si no nos preocupamos de esto último, los niños no desarrollarán y/o no mantendrán tales valores que, se supone, deberían coincidir con aquellos que ensalza una comunidad verbal dada. Más aún, si descono-

cen por qué hacen las cosas y no disponemos las contingencias para que verbalicen sus preferencias—sus valores—disminuiremos la probabilidad de que se use como un elemento de control verbal generalizado a múltiples circunstancias, fuera de aquella en la que se formó el valor «compartir». En cualquier caso, la clave está en el potente reforzamiento social por mostrar la conducta contraria a la que tiene unas consecuencias inmediatas obvias.

¿Qué ocurre cuando se forman valores compatibles con los valores de los padres, con los valores de los amigos más cercanos, con los valores que identifican la escuela, e incluso con los valores que se fomentan a nivel gubernamental? Si nos detenemos en ello, es ajustar los criterios que definen la conducta como normal o anormal, ¿se ajusta o no se ajusta el repertorio general a lo que espera de él o ella la sociedad representada por los criterios culturales, subculturales, contextuales e individuales (familiares, más cercanos)?

Así pues, desarrollemos los valores apropiados no suponiendo que estos van a emanar de «algún lugar intrínseco o de algo intrínseco al llegar a una edad más o menos concreta», no asumamos que es sólo cuestión de que el niño aprenda a verbalizarlos, que los oiga una y mil veces, que los lea una y mil veces. Nada de eso tiene una probabilidad alta de éxito. Hagamos que haya una correspondencia entre la descripción de lo que llamamos valor y las consecuencias por las conductas de llevar a cabo lo que se indica en tal descripción. Es decir, no le digamos al niño «es bueno compartir, es bueno no molestar, no es bueno en-

gañar, hay que decir la verdad, lo prometido es deuda, es malo fumar...» cuando a la par no se fomenta que comparta, le mostramos modelos que no comparten, molestamos o le dejamos molestar sin corregir, le dejamos engañar o engañamos en su presencia, no decimos la verdad o no le reforzamos porque diga la verdad, no hacemos lo que hemos prometido o si él lo hace tampoco lo hacemos explícito para él, fumamos en su presencia y asociamos a nuestro fumar otras muchas consecuencias importantes, etcétera.

En una palabra, correspondencia o coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos (sea este hacer verbal o no verbal) cuando somos «modelos» para los niños, coherencia en los políticos, padres, personas de «relevancia social»; es decir, *coherencia en su forma de hacer y su forma decir*. Además de los modelos, *probabilicemos que el niño llegue a producir las conductas que se suponen son tan relevantes socialmente que se transmiten como valores y dispongamos las consecuencias apropiadas socialmente para ello de forma inmediata, al principio, e intermitente después*. Y ello teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que se mueve el niño hasta que consigamos que «haga suyo un valor». Posteriormente (y eso si es algo claramente ligado a la edad, y al sexo, pero por razones sociales) se expondrá a las situaciones de conflicto donde otros valores serán los relevantes.

Cuando esos momentos necesariamente de crisis llegan (porque la sociedad dispone tales condiciones según la edad y los diferentes contextos y sexos) un niño sabrá elegir si antes había hecho

suyo un valor que compite con otro en el nuevo contexto. Si las conductas a las que hace referencia el valor no eran muy fuertes, la probabilidad de que sucumba a las contingencias competitivas en otro grupo social, u otro contexto, se incrementan considerablemente. Las situaciones críticas que ocurren a lo largo de la vida en diferentes momentos (al iniciar la escuela, al iniciar la adolescencia, etcétera) pueden llegar a ser dramáticas si no se dispone del repertorio que permite solucionar los problemas que hacen que la situación se defina como crítica, pero recordemos que el problema acaba solucionándose, el punto es cómo. El punto es cuáles son los valores que han predominado en tal solución, dicho de otro modo, cuáles son las contingencias que han seleccionado una u otra forma de actuar.

En cualquier caso, estas situaciones pueden servir (a) para «hacerse mayor», para madurar positivamente (desde el punto de vista social más inmediato al individuo), (b) para fortalecer sus creencias y fomentar aún más sus valores, (c) puede servir para convertirse en un desgraciado socialmente, cayendo en delincuencia, depresión, o drogas, y, también (d) pueden servir para adquirir hábitos algo marginales, sin llegar a ser desadaptativos totalmente (hábitos de cierto cariz, ciertos grupos religiosos o políticos, etcétera).

Proporcionemos seguridad en la elección permitiendo que los valores hayan sido bien reforzados socialmente para que justamente predominen sobre otras alternativas de elección en los momentos críticos. Fortalezcamos las conductas que representan los valores

que consideramos apropiados como un medio preventivo para luchar o disminuir el poder reforzante *inmediato* de las contingencias de las nuevas conductas —que representan valores de otros grupos—, ya que el grado de control directo sobre esas nuevas circunstancias es mínimo para quienes están fuera del juego (por ejemplo, el inicio a la droga). Con todo *recordemos* que estamos mostrando nuestras tendencias culturales, con todo *recordemos* que estamos intentando dejar un legado, aunque sea a corto plazo, de lo que consideramos bueno y malo. Seamos, por tanto, bien conscientes de lo que elegimos, y una vez elegido el valor social no compliquemos el desarrollo del niño con contingencias contradictorias. Sólo crearemos inseguridad o sumisión. ¡Seamos coherentes!

El punto final lo sintetizaremos con palabras del propio Skinner y tiene que ver con lo siguiente: *¿Bajo qué condiciones se deciden los valores a desarrollar? ¿Quién enseña a quienes tienen que desarrollar tales valores para que lo hagan de la manera más sencilla y coherente para el niño y, por tanto, con mayor valor de supervivencia social?*

Skinner señala al respecto:

Por supuesto, el diseño del comportamiento humano implica control, y posiblemente la pregunta que más se hace al conductista es ésta: ¿quién debe controlar? La pregunta representa el viejo error de mirar al individuo en lugar del mundo en el cual vive. No serán el dictador benévolo, el terapeuta compasivo, el maestro dedicado o el industrial con espíritu cívico quienes diseñarán un modo de vida según el interés de todos. Debemos mirar, en cambio, las condi-

ciones en las cuales las personas gobiernan, ayudan, enseñan y preparan sistemas de incentivos de maneras particulares. En otras palabras, debemos mirar la cultura como un ambiente social. ¿Llegará acaso a desarrollarse una cultura en la cual ningún individuo pueda acumular demasiado poder y utilizarlo para su propia grandeza y en formas perjudiciales para los otros? ¿Se desarrollará acaso una cultura en la cual los individuos dejen de preocuparse tanto por su propia actualización y realización y que no presten tanta atención al futuro de la cultura? Estas preguntas y muchas otras semejantes son las que deben ser formuladas en lugar de preguntar quién controla y con qué fin. Nadie camina fuera de la corriente causal. Nadie interviene realmente. La humanidad ha creado lenta pero erráticamente ambientes en los cuales las personas se comportan más efectivamente, y sin duda disfrutan de los sentimientos que acompañan al comportamiento de éxito. Este es un proceso continuo. (Skinner, 1974, pg. 187).

Referencias

- BIJOU, S.W. (1976). *Child development: The basic stage or early childhood*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BIJOU, S.W. (1983). *Update on a behavior analysis of child development*. Manuscrito no publicado. Basado en un coloquio en la Facultad de Psicología. Universidad Complutense. Madrid, julio 1983.
- BIJOU, S.W. y BAER, D.M. (1961). *Child development: A systematic and empirical theory*. Vol. I. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BIJOU, S.W. y BAER, D.M. (1967). *Child development: Readings in experimental analysis*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- BLACKMAN, D.E. (1991). B.F. Skinner and G.H. Mead: On biological science and

- social science. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 55, 2, 251-265.
- CATANIA, A.C. (1984). The operant behaviorism of B.F. Skinner. En A.C. Catania y S. Harnad (Eds.). Canonical Papers of B.F. Skinner. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 4, 473-724.
- LUCIANO, M.C. (1989). *Una aproximación conceptual y metodológica a las alteraciones conductuales en la infancia*. Granada: Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- LUCIANO, M.C. (1991a). Skinner y el retraso en el desarrollo. *Si... entonces. Revista Interdisciplinaria de Psicología* (en prensa).
- LUCIANO, M.C. (1991b). Implicaciones actuales de algunos fenómenos que nunca fueron tabú para Skinner. Ponencia presentada en el *Ciclo de Conferencias en Homenaje a Skinner*. Junio 5-7, 1991. Granada.
- SKINNER, B.F. (1953). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella: Barcelona, 1970.
- SKINNER, B.F. (1957). *Conducta verbal*. Trillas: México, 1981.
- SKINNER, B.F. (1969). *Contingencias de reforzamiento*. Trillas: México, 1979.
- SKINNER, B.F. (1974). *Sobre el conductismo*. Fontanella: Barcelona, 1975.
- SKINNER B.F. y YAUGHAN, M.E. (1983). *Enjoy old age*. Nueva York: Warner Books.