

TECNOLOGIA EDUCATIVA DE LOS «MODELOS»

PILAR AZNAR MINGUET
FELIPE VEGA MANCERA

Universidad de Valencia

1. INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y «MODELOS»

La intervención educativa subraya como exigencia la necesidad de controlar las variables que inciden en la configuración humana para potenciar aquellas que son pertinentes y neutralizar aquellas que pueden obstaculizar la consecución de la meta-patrón; es decir, se trata de regular la influencia que los distintos eventos ejercen sobre el comportamiento variando las cantidades u otros aspectos de una variable o de las variables que inciden en él. Y ello obliga, desde la perspectiva que estamos estudiando, a analizar las formas en que puede ser realizada la acción imitativa según las formas con que son presentados los «modelos», así como también a aislar las variables que inciden en el aprendizaje vicario para proceder a su regulación.

2. TIPOLOGÍA DE MODELOS

La acción de imitar modelos puede ser realizada de diferentes formas, siempre en función del tipo de relaciones establecidas entre modelo-observador. Precisamente este tipo de relaciones representa una de las caracterizaciones en las que se han centrado los diseños experimentales que han derivado en el establecimiento de una tipología de modelos.

Dicha tipología clasifica al modelo en tres tipos, en función de la relación directa, vicaria o encubierta establecida con el observador. La primera explica el tipo de modelo participativo; la segunda explica el tipo de modelo no participativo y la tercera explica el tipo de modelo encubierto. Las dos primeras formas relacionales han sido estudiadas fundamentalmente por Mowrer (1960) y Bandura (1982), y la última

está basada en los postulados encubiertistas ampliamente desarrollados por Cautela (1977, 1981).

Los estudios realizados sobre cada uno de estos tipos han ido clarificando progresivamente el campo relacional modelo-observador, propiciando una serie de matizaciones que son altamente útiles de cara a la versión operativa de la cuestión. En un intento de sistematizar la información recogida sobre este aspecto, reseñamos la siguiente tipología funcional:

Modelo participativo.—Está basado en la relación directa modelo-observador, y en la que el primero desempeña el rol de dispensador de refuerzos; se trata del llamado por Mowrer modelo de refuerzo directo. Por lo tanto, los términos definitorios del mismo son: interacción y refuerzo directo; lo que, traducido a términos prácticos significa que el modelo conoce al observador, que el observador conoce al modelo, que este refuerza las conductas imitadas por aquel y que entre ambos hay algún tipo de relación interpersonal. Tales connotaciones convierten a este tipo de modelo en un poderoso instrumento configurador del comportamiento humano, lo cual subraya su utilidad en el campo de la educación familiar y escolar.

Este tipo de modelo, claramente intervencionista, presenta una serie de paradigmas en función de la acción del modelo y las exigencias del observador; así, los modelos participativos pueden ser:

— De refuerzo contingente, cuando las consecuencias favorables se manipulan para que ocurran inmediatamente después de la conducta imitada.

— De doble refuerzo, cuando se administran contingencias tanto respecto de la conducta imitada como de la emulada.

— De progresión gradual, cuando se instiga al observador a reproducir conductas de dificultad creciente.

Modelo no participativo.—Su característica es la falta de interacción modelo-observador; éste sólo tiene información de la conducta realizada por aquél y de sus consecuencias. Es el llamado por Mowrer, modelo de refuerzo vicario, en el que las experiencias reforzantes recaen sobre el modelo y, a su vez, el observador experimenta empáticamente la sensación de placer o displacer de aquél, en función de lo cual tiende a repetir aquellas conductas experimentadas vicariamente como gratas. Estas caracterizaciones definientes del modelo le convierten en un instrumento de gran utilidad en ventas, publicidad..., aunque sus virtualidades en el campo de la educación familiar e institucional son eviden-

tes. Este modelo puede presentarse o bien en forma real, simbólica o artificialmente construido (dibujos animados).

Modelo encubierto.—A diferencia de los tipos anteriores, en los que el modelo se presenta «in vivo» ante el observador, el tipo encubierto es un modelo ficticio que actúa como tal sin ser reconocido explícitamente; no es un modelo presencial. Es decir, que en el proceso de imitación no aparece modelo alguno como tal, siendo sustituidas sus funciones por la forma de presentación de la conducta a imitar. Se trata, generalmente, de que el sujeto imagine una serie de escenas en las cuales un personaje con el que se identifica o él mismo, realizan conductas deseadas, pertinentes o adaptadas; aunque también se utilizan en algunos casos como estímulo modelo, grabaciones en vídeo o cinta de la conducta del propio sujeto.

El soporte teórico-experimental de este tipo de modelo reside, en los postulados encubiertistas estudiados fundamentalmente por Cautela (desde 1971), en cierta medida criticados por Thase y Moss (1976) y Mahoney (1983) por su relativa operatividad achacada al hecho de ser un intento reciente de explicar un modo de aprendizaje imitativo cuyos estudios se encuentran en fase de desarrollo; de ahí que, a pesar de todo, no se rechaza la viabilidad ni la plausibilidad científica del mismo. Con todo y, desde el estado actual de la cuestión, las modalidades que pueden presentar los modelos encubiertos, han dado lugar a variaciones en su tipología, siendo los más claramente definidos:

— El modelo imaginativo de «alter», cuyas funciones como tal las realiza «otro» en la imaginación del sujeto.

— Modelo imaginativo «self», cuyas funciones como tal son realizadas por el propio sujeto que se imagina a sí mismo como modelo.

— Modelo diferido, cuyas funciones como tal son realizadas por el propio sujeto a quien previamente se ha grabado su conducta.

Su utilización en el campo educativo es más reducida, hoy por hoy, que los modelos anteriores, siendo más ampliamente aprovechado en el campo de la psicología clínica, sobre todo en aquellos casos en los que la presentación de modelos manifiestos es dificultosa o imposible. Con todo no se descarta que, en función de la eficacia comprobada de sus resultados, puede llegar a implantarse en otros ámbitos no específicamente clínicos. De hecho, y de modo inconsciente se está utilizando con relativa frecuencia en el campo de la educación familiar.

3. PARÁMETROS RELEVANTES PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA

En una revisión sobre el estado de la cuestión en el campo investigacional parece concluirse que las variables que inciden en el aprendizaje observacional se pueden agrupar en cinco ámbitos:

- Las referidas a las características propias del modelo.
- Las referidas a las propiedades de la estimulación como tal.
- Las referidas a ciertas características del observador.
- Las que se refieren a las condiciones contextuadas del aprendizaje vicario.
- Y las que se refieren a los efectos de la imitación de modelos.

Los estudios realizados en este campo han tratado de analizar el por qué unos modelos eran mayormente y más fuertemente imitados que otros, lo cual ha propiciado que se puedan aislar aquellas variables potenciadoras de la imitación, como *características* que debe reunir un modelo en orden a aumentar la eficacia de su función como tal. Dichas variables, y sin entrar en mayores explicaciones (cf. varios: modelos y educación en prensa) hacen referencia a el nivel de competencia del modelo percibida por el observador; el grado de asertividad del yo; ciertas connotaciones de poder social, como la propia detentación de poder, la autoridad, la dispensación de refuerzos, el carisma, el prestigio...; los atributos estructurales, como la edad, el sexo, la naturaleza real, simbólica o artificial del modelo, la altura, la voz, la conducta afectiva...

No menos interesantes a tener en cuenta son las connotaciones relativas a la forma de exposición del modelo en cuanto que potencian la imitación; cabe subrayar como relevantes: la frecuencia de exposición del modelo ante el observador (patentizado en la vida social, por ejemplo, en la «lucha» política por aparecer en televisión más veces o más tiempo); el número de modelos que se tienen que exhibir para asegurar la imitación de una conducta, así como el grado de congruencia de los mismos; y la adecuación del momento o momentos de presentación de la conducta a imitar, lo cual remite a la necesidad de tener en cuenta las condiciones contextuadas del aprendizaje vicario (las referidas al «locus», el clima relacional, las legalidades provinientes de los reforzadores...).

Hablar de efectos del aprendizaje por imitación supone una propositividad clara en la presentación de modelos, cuya eficacia está ampliamente comprobada. Bandura y Walters (1978) estudiaron tres efectos

claramente diferentes, cada uno de los cuales está determinado por un conjunto de variables:

— El efecto de modelado, o adquisición por parte del observador de nuevos patrones de respuestas que no existían previamente en su repertorio conductual, a partir de que un modelo exhiba respuestas que dicho observador no conoce, no ha aprendido a realizar y que llega a reproducir de manera sustancialmente idéntica.

— El efecto de actualización de conductas o facilitación por modelos de repertorios de conducta, ya existentes en el observador, cuya presentación produce un aumento cuantitativo en su frecuencia.

— Los efectos inhibitorios y desinhibitorios, que son los propiciados por acciones más de tipo terapéutico, tendentes a modificar conductas no deseadas y facilitar el afloramiento de conductas pertinentes en sujetos que presentan determinadas patologías (por ejemplo, eliminación de fobias).

No obstante, y con ser ésta la tipología general tradicional de efectos estudiados, se han venido últimamente identificando otros tanto más concretos de gran transcendencia para la educación. En una rápida reseña cabría subrayar:

— El efecto Rosenthal (Rosenthal y Jacobson, 1968) cuya traducción a términos pedagógico subraya la gran influencia que las expectativas del profesor (modelo) tienen sobre el rendimiento y el comportamiento de los alumnos.

— Efectos de la imitación a través de la comunicación no verbal o presentación de conductas imitativas de carácter gestual y corporal en observadores que mantienen una relación prolongada con el modelo; ello es particularmente importante en el ámbito familiar por constituir una convivencia prologanda; su extensión alcanza hasta la adquisición de un estilo de vida.

— Efectos de la información explícita (Craighead, W., Kazdin, A. y Mahoney, M. 1981) o facilitación —en función de la función moduladora del lenguaje— para discriminar los elementos relevantes y no relevantes de las conductas exhibidas por el modelo.

— Efectos sobre el clima clase, o conjunto de influencias que el comportamiento del profesor tiene sobre el sistema relacional intra e intergrupos (Castillejo, 1982).

— Efectos sobre las actitudes, predisposiciones, opiniones..., particularmente importante en los niveles básicos por cuanto, y aun cuan-

do se ofrezcan distintos puntos de vista, la «manera» de hacerlo, tiene un efecto condicionante sobre los alumnos.

— Efectos sobre la conducta moral, o repercusión que las conductas exhibidas por modelos tienen en la configuración de valores, sentido de justicia o en la adopción de normas morales (Rosenham, 1969; Whiting y Witing, 1975).

Es importante tener en cuenta que los efectos de la exposición de modelos y del aprendizaje vicario pueden ser directos o diferidos; estos últimos, llamados efectos latentes son más difícilmente controlables por presentarse, alejados en el tiempo, del momento en que el observador los aprendió del modelo. En este sentido es particularmente explicativo el aprendizaje de procesos y modos derivados de la acción (por ejemplo, el aprender a castigar, el confeccionar «menús» una recién ama de casa según el estilo en que se confeccionaban en su casa...).

4. BASES PARA UNA TECNOLOGÍA DE MODELOS

El conocimiento científico del tema que nos ocupa nos ha permitido desarrollar algunas normas de actuación que pueden servir de base a la aplicación racional de medios y técnicas educativas:

- A mayor nivel de competencia exhibida por el modelo, mayor capacidad para estimular la imitación. Propiciar en los modelos —para que puedan actuar como tales— aquellas conductas percibidas como competentes por los niños.

- Cuanto mayor poder social ostente el modelo mayor capacidad para estimular la imitación. Propiciar en la escuela (profesores) y en la familia (padres) connotaciones de poder que se reflejen en la figura de los educadores (capacidad operativa, comportamiento asertivo, dispensación de refuerzos...).

- Cuanto mayores sean las relaciones de tipo afectivo modelo-observador, mayores probabilidades de que se dé la imitación. Propiciar climas de confianza que faciliten la intercomunicación personal y las relaciones afectivas positivas.

- Es mejor un modelo reforzador que un modelo que no refuerce, en cuanto que las conductas que se refuerzan tienen mayores posibilidades de ser imitadas, sobre todo en los primeros estadios de desarrollo. Propiciar la administración de refuerzos pertinentes.

- Cuanto más refuerce el modelo su propia conducta mayores posibilidades de incitar a la imitación de la misma, por las consecuencias

gratas que puede observar el sujeto que produce su realización. Es particularmente importante aquí propiciar modelos que exhiban aquellas conductas adaptativas «duras» o difíciles y reforzárselas con consecuencias gratificantes, para que el observador experimente vicariamente la sensación de «agrado» del modelo (por ejemplo: madrugar, estudiar...).

- A mayor frecuencia de exposición por parte del modelo, mayores posibilidades de que sus conductas sean imitadas. Propiciar relaciones interpersonales modelo-observador extra-aula, actividades para-escolares...

- Un modelo tendrá mayor capacidad de actuar como tal cuanto más refuerce lo que hace con expresiones verbales y viceversa. El modelo tiene que mostrar congruencia entre lo que hace y lo que dice.

- A mayor información explícita, específica y concreta sobre la conducta que se presenta para ser imitada, se genera una imitación más correcta.

- El modelo que razona y justifica su conducta genera una más alta valoración en el observador, lo cual propicia comportamientos de imitación.

- La exhibición por parte del modelo de expectativas positivas hacia el sujeto aumenta la probabilidad de que éste mejore en la realización de conductas pertinentes. Promover expectativas positivas, aunque sin exigir altos niveles de respuesta.

- Debido a la importancia —ampliamente demostrada— de las connotaciones de poder social, las relaciones interpersonales, el liderazgo, la eficiencia, etc..., como elementos potenciadores de los modelos, sería particularmente rentable establecer y observar a los sujetos que presenten dichas características en el grupo-clase, para reforzar de modo inmediato y notorio sus actuaciones adecuadas, utilizando así la imitación entre «iguales» como segunda vía de intervención.

- Si en toda técnica de enseñanza la evaluación debe atender a los esquemas de conducta, tanto o más que al producto, en el aprendizaje vicario es rigurosamente imprescindible evaluar los procesos cognitivos, mediacionales y las conductas involucradas en la realización de las conductas que se imitan. Sería útil a este fin, promover que el alumno verbalice sus conductas durante la imitación, explicando así semejanzas y diferencias con la actuación del modelo.

- Cuantos más modelos diferenciados se exhiban al observador, mayores probabilidades de modelar conductas abiertas, democráticas y tolerantes, Propiciar relaciones con organizaciones, asociaciones, grupos.

- Dos modelos poseen mayor fuerza de imitación que uno, siem-

pre que la conducta exhibida sea congruente. Propiciar la configuración de equipos docentes congruentes.

- Sin embargo, la apertura a la vida comunitaria conlleva ya el condicionamiento —en su doble sentido de posibilitante y limitante— de la existencia de modelos incongruentes. Esta problemática puede ser altamente positiva y enriquecedora para el sujeto-observador siempre y cuando éste pueda resolver las disonancias producidas por informaciones contrapuestas, procesando e integrando los diferentes puntos de vista para incorporarlos y enriquecer su estructura cognitiva. Estimular la actitud reflexiva y crítica que permite contrarrestar los efectos de determinados modelos propuestos por otras instancias no directamente educativas. Propiciar pues el binomio: diversidad de modelos (libertad), congruencia de modelos (eficacia).

- Dada la influencia que tiene la frecuencia de exposición en el aprendizaje vicario, es fácilmente deducible que los modelos que mayor peso específico tienen como tales para los niños son los padre y profesores por la interacción continuada de sus relaciones. Ello implica que padres y profesores se reconozcan como modelos y que tengan en cuenta que los niños imitan tanto las conductas deseadas como las no deseadas.

- Suscitar la responsabilidad ética de la sociedad que genera modelos que promueven adopción de valores, suscitan determinados conceptos de justicia e incitan a la realización de determinadas normas de conducta (mass-media, publicidad, gente pública...).

5. TECNOLOGÍA EDUCATIVA BÁSICA

En el campo científico-experimental los procedimientos de intervención se encuentran indisociados a la tipología de modelos. Se trata pues de técnicas de presentación de modelos tendentes a optimizar el aprendizaje vicario. De partida ya y, consecuentemente, las técnicas se clasifican en tres grupos:

- Técnicas de acción participativa.
- Técnicas de acción no participativa.
- Técnicas de acción encubierta.

Algunas de estas técnicas han sido, aunque generalmente de modo inconsciente, tradicionalmente utilizadas en el sistema educativo y en educación familiar; pero es obvio que el conocimiento de las mismas por parte de los educadores, puede potenciar extraordinariamente sus

efectos. El análisis de las mismas y las aportaciones para su mejora se pueden encontrar en los diferentes textos y monografías que estudian el tema de «modelos», así como en los diferentes artículos y estudios que tratan la cuestión (Kazdin, A. 1975; Luna, M. D. y Bermúdez, J., 1979; Bandura, A., 1982; Castillejo, J. L., 1982; Pelechano, V., 1980; Craighead, W. E., Kazdin, A. y Mahoney, M. J., 1981; Brody, G. M. y Stoneman, Z., 1981; Rathus, S. A. 1973; Mahoney, M. J., 1983).

En base a dicha información y en un esfuerzo de sistematización presentamos estructuradamente las siguientes técnicas:

Técnicas de acción participada

Aquí se agrupan un conjunto de técnicas que presentan como denominador común la exigencia de una interacción directa modelo-observador. Pertenecen a este grupo:

a) *Técnica de mediación verbal*.—Está basada en la importancia, subrayada por Bandura, del lenguaje en forma de instrucciones verbales, como mediador entre conducta exhibida-conducta observada y como facilitador de la conducta imitada (por ejemplo, el niño que tiene que aprender el camino de su colegio, además de hacer el recorrido con un modelo, éste le da instrucciones sobre el mismo: nombre de calles, indicaciones derecha izquierda, fijar su atención en algún monumento...; se trata por lo tanto de acompañar la conducta exhibida por el modelo con una serie de instrucciones para facilitar su ejecución; se puede decir que es la técnica más difundida y utilizada (para aprender a conducir, a cocinar, a dibujar...).

b) *Técnica de reproducción forzada*.—En el ámbito psicológico, ésta es una técnica, propiamente hablando, de moldeamiento (shaping), en cuanto que se utiliza fundamentalmente para modificar ciertas conductas en casos patológicos; se trata, en dicho contexto, de utilizar refuerzos contingentes a la acción del observador graduando las tareas que conforman una determinada conducta, en orden creciente de dificultad, dividiéndolas en tantos pequeños pasos como sea posible; el observador tiene que ir realizando motrizmente cada paso comportamental por separado para poder recibir el refuerzo; y sólo puede avanzar si ha realizado con éxito los pasos anteriores.

c) *Técnica aplicativa de doble refuerzo*.—Se trata de un procedimiento que se dirige a reforzar al observador tanto la imitación que éste realiza de la conducta exhibida por el modelo, como por la emulación de la misma. Por consiguiente, la intervención va referida tanto

a la contingencia de la acción, como a la contingencia del incremento de la eficacia de la acción; es decir, se trata de «manipular» consecuencias favorables para el observador, de modo que ocurran inmediatamente después de la conducta imitada, así como también de la conducta emulada.

d) *Técnica de aproximaciones sucesivas*.—Es una adaptación de la técnica psicológica de reducción de la ansiedad —desarrollada por Wolpe (1958)— al campo de la imitación. Va también fundamentalmente dirigida a modificar ciertas conductas en casos patológicos. Esta regida por el principio de inhibición recíproca —incompatibilidad entre las respuestas de relajación y las de ansiedad—. Consiste en la presentación gradual y progresiva de modelos que presenten estímulos ansiógenos, cuando el observador se encuentra en estado de relajación. Se aplica fundamentalmente en la eliminación de fobias tanto a objetos como a situaciones.

e) *Técnica de la «buena percepción»*.—Está basada en el principio de que la percepción no es una característica neutra de la persona que percibe, sino que, como variable que interviene en la relación entre individuos llega incluso a modificar el comportamiento del sujeto percibido. Se trata aquí de que los sujetos observan en el modelo expectativas positivas respecto a la realización de las conductas que van a imitar; previamente, el modelo tiene que comunicar sus expectativas al sujeto mediante el juego simuladamente inconsciente de sus expresiones, de su tono de voz, en postura, etc...

Técnicas de acción no participada

La característica común de todas ellas es la carencia de interacción modelo-observador. Están basadas, en conjunto, en el principio de eficacia imitativa que tiene el observar las consecuencias gratas que experimentan los modelos tras la realización de unas determinadas conductas. Cabría incluir dentro de esta tipología:

a) *Técnica de aproximaciones reforzadas*.—Trata de reforzar al que realiza la función de modelos las conductas más cercanas a aquellas que se quiere desarrollar. Sirve fundamentalmente para extinguir conductas no adaptativas (comerse las uñas, fumar...).

b) *Técnica de exposición múltiple de modelos*.—Sirve para extinguir conductas desadaptativas extremadamente persistentes; aquí son varios modelos los que, estando expuestos a la observación del sujeto, realizan conductas no disonantes y progresivamente más cercanas a la conducta patrón.

c) *Técnica vicaria de entrenamiento autoinstructivo*.—Va dirigida a que los sujetos aprendan por imitación a realizar auto-instrucciones con el fin de controlar una determinada conducta. En realidad el entrenamiento en la auto-instrucción evita muchos de los errores que se realizan en diversas tareas por causa de un comportamiento rápido e irreflexivo. Se trata de que el modelo verbaliza comentarios simulados o auto-instrucciones previamente a la conducta que va a exhibir. Esta técnica se basa en el principio general señalado por Ellis (1971) acerca de que las normas de pensamiento son responsables de la manera de solucionar la mayoría de los problemas que se presentan en la experiencia diaria. La virtualidad vicaria de esta técnica, reside en que el sujeto observa al modelo auto-instruyéndose y tiende a realizar verbalizaciones constructivas y distinguirlas de los pensamientos y verbalizaciones contraproducentes y, además facilita la generalización y la transferencia al control de otras conductas.

d) *Técnica de presentación simbólica de modelos*.—Consiste en presentar al sujeto modelos «ejemplares», bien mediante descripción verbal o plástica; existe una amplia gama de modelos ejemplares; héroes nacionales, atletas, hombre «hecho a sí mismo», gentleman... Dichos modelos ejemplares, según Biderman y Zimmer (1961) suele reflejar normas sociales; de ahí que esta técnica representa un instrumento útil para propiciar en el observador consistencias conductuales pertinentes, fundamentalmente en el campo de las habilidades sociales.

e) *Técnica de presentación artificial de modelos*.—Puede servir para propiciar en el observador conductas adaptativas consistentes, fundamentalmente hábitos (por ejemplo, para lavarse las manos antes de las comidas, el spot de T.V. «Casimiro»).

f) *Técnica vicaria de alternativas*.—Se trata de que el modelo explicita algunas alternativas posibles de conducta y elige una de ellas ante el observador; especialmente útil para la formación en la decisión; esta técnica potencia sus efectos cuando la elección de alternativa es verbalizada y justificada por el modelo.

Técnicas de acción encubierta

Se trata de un grupo de técnicas en las cuales el modelo no es presencial, sino ficticio. Cabe reseñar las siguientes:

a) *Técnica de mediación imaginaria*.—En la cual, el observador imagina una serie de escenas dentro de las cuales se encuentra él mismo o un modelo. En la imaginación del observador el modelo realiza

una serie de acciones que el observador tiene que repetir también en la imaginación. Es una técnica derivativa de las de role-playing, role-taking...

b) *Técnica vicaria de sensibilización encubierta*.—Utilizada en el campo clínico, va dirigida a corregir el enfoque mal adaptado, de conductas (exceso de bebidas, drogas...). Se trata de que los sujetos se imaginen a sí mismos realizando aquellas conductas que se quieren corregir, al mismo tiempo que imaginan consecuencias altamente aversivas; progresivamente el sujeto se va imaginando a sí mismo resistiendo a la tentación de realizar la conducta desadaptiva. Aquí la imaginación del sujeto es guiada por las instrucciones del terapeuta.

c) *Técnica de grabaciones «self»*.—Donde el observador es el que hace el modelo, pero de modelo diferido; en cuanto que se trata de grabar algún comportamiento del observador en vídeo o magnetofón; después se le presenta la grabación y se le incita a que ponga atención en determinados aspectos de su propia conducta grabada.

d) *Técnica vicaria de liderazgo encubierto*.—En cualquier reunión natural de sujetos, no sólo se imita al líder oficial o reconocido; también, a veces, suele haber algún sujeto que, sin manifestarse como tal, es susceptible de imitación, por destacar en uno u otro aspecto a los ojos del grupo. Se trata aquí de fortalecer las conductas adaptativas de ese modelo que actúa como líder encubierto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BANDORA, A. y WALTERS, R. H. (1978): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid, Alianza.
- BANDURA, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa Univ.
- BRODY, G. M. y STONEMAN, Z. (1981): «Selective imitation of same-age, older and younger Peer models». *Child Development*, V. 52, núm. 2, pp. 717 y ss.
- CASTILLEJO, J. L. (1982): El profesor como modelo *Mosaico*, 90, 3.
- CAUTELA, F. (1971): «Covert modeling». Association for advancement of behavior therapy, Washington.
- CAUTELA, F. (1977): «The present status of covert modeling» *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 247-255.
- CAUTELA, F. (1981): «Condicionamiento encubierto en niños» *Análisis y modificación de conducta*, núm. extr., pp. 67-84.
- CRAIGHEAD, W. E.; KAZDIN, A. E. y MAHONEY, M. J. (1981): *Modificación de conducta. Principios, técnicas y aplicaciones*. Barcelona, Omega.
- ELLIS. (1971): *Growth through reason*. Palo Alto, California.
- KAZDIN, A. E. (1975): «Covert modeling, imagery, assessment, and assertive behavior». *Journal of consulting and clinical psychology*, 43.
- LUNA, M. D. y BERMÚDEZ, F. (1979): «Procesos de aprendizaje vicario y modificación de conducta. Una revisión», núm. 8. *Análisis y modificación de conducta*.

- MAHONEY, M. J. (1971): «The self-management of covert behavior: a case study». *Behavior Therapy*, 2.
- MAHONERY, M. J. (1983): *Cognición y modificación de conducta*, Trillas.
- MOWRER, O. H. (1960): *Learning theory and symbolic proceses*, Nueva York, Wiley.
- PELECHANO, V. (1980): *Modelos básicos de aprendizaje*. Valencia, Alfaplus.
- RATHUS, S. A. (1973): «Instigation of assertive behavior throug videotape mediated as-
sertive models and directed practice». *Bahaviou, Research and therapy*, 11.
- ROSENHAM, D. (1969): «Some origins of concern for other», en ROSENHAM. *Theory
and research in abnormal psychology*, New York, Holt Rinehart and Winston.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON (1968): *Pigmalion in class room*. Holt, Rinehart and Wins-
ton, N. York.
- THASE y MOSS (1976): «The relative efficacy of covert modeling procedures and gui-
ded participant modeling on the reduction of avoldance behavior». *Journal Beha-
vior therapy and experimental payquiatric*.
- WHITING, B. B. y WHITING, J. W. (1975): *Children of six cultures*, Cambridge mass.
Harvard University Press.
- VARIOS (en prensa): *Modelos y educación*, Papers déducacio, Valencia, N. Llibres.
- WOLPE, J. (1958): *Psychoterapy by reciprocal inhibition*. University Press. Stanford.