



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
IZTACALA



UNAM, SIEMPRE
SERIALS

ESTIMACION DE LA EFECTIVIDAD DE
ESTRATEGIAS COGNITIVO CONDUCTUALES,
PARA LOGRAR AUTOCONTROL DE LA CONDUCTA DE VER
TELEVISION EN NIÑOS DE 7 Y 9 AÑOS
AL REALIZAR TAREAS ACADÉMICAS.

001
31921
A4
1986-1

T E S I S

Que para obtener el título de:
Licenciado en Psicología

P r e s e n t a n:

Juana Avila Aguilar

Hilda Noemí Zárate Cruz

Fernando Ramos Escobar



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

"No te des por vencido, ni aun vencido,
no te pienses esclavo, ni aun esclavo;
trémulo de pavor, piénsate bravo,
y arremete feroz, ya malherido.

Ten el tesón del clavo enmohecido,
que ya viejo y ruin vuelve a ser clavo;
no la cobarde intrepidez del pavo
que amaina su plumaje al primer ruido".

Pedro Baldomero Palacios.

"El que persevera alcanza".

Carifiosamente a mi madre:

por su motivación y apoyo.

A mis hermanos:

Sixto Esteban, Reyna, Guadalupe, Ma. Luisa, Pepe, Güero,
Maricela, Magdalena, Rosalba, Néstor y Jorge.
por su ejemplo, estimulación y apoyo.

A mi abuelita Ma. de los Angeles y tíos Aguilar Samperio.

A la familia Sosa Cravioto:

Sr. Miguel, Carmen Cravioto, Miguel A., Maydé, Dalía, -
Vicky y Rafael.
por su apoyo que me brindaron.

A mis amigos:

Hilda, Fernando, Xóchitl, Lilia, Hortensia Rdz., Hugo -
Araujo, Luis Flores, Martha Riojas, Carlos Sánchez, Prof.
Alberto Jiménez, Luz Ma., Clemente Nava, Cata D., Bere V.
por sus consejos, estimulación y ayuda.

Juana Avila Aguilar

Con cariño a mi gran amiga Sandra M. Rodríguez, por su motivación, comprensión y apoyo.

Especialmente a la persona más maravillosa que he conocido, a José Miguel Sagastizabal F.

Por su comprensión y apoyo.

Con admiración y respeto a mi profesora y asesora:

Laura Edna Aragón B.

Por su guía y motivación para llevar a cabo éste trabajo.

A Ismael Mora Rubí y a Jorge Luis Salinas por sus consejos para elaborar éste trabajo.

A mi amiga Leticia Tafoya R. por su motivación.

Juana Avila Aguilar.

A mis padres:

Ya que sin su apoyo, no hubiera podido lograr lo realizado, ni continuar con la misión trazada...

porque ellos son la base y la raíz de mi desarrollo como persona y porque a través de su unión, logré modificarme en un ser capaz, para mi familia, mi comunidad y mi país...

porque en realidad no hay palabras con las que yo pueda describir, todo el bien que he recibido de ellos, solo espero cumplir cabalmente como profesional y como humano en todo momento de mi vida.

¡ Mi enorme gratitud hacia mis padres;

A mis compañeras Juanita e Hilda:

Ya que a través de su esfuerzo, humanidad, vocación y compañerismo, logramos alcanzar una meta que nos llena de satisfacción.

Porque siempre, en todos los momentos amargos que pasamos juntos, fueron como una luz en la oscuridad y un oasis en el desierto.

Porque en ellas encuentre algo más que compañerismo; encuentre amistad, confianza, energía y cariño.

Fernando Ramos Escobar.

A todos mis profesores, amistades y en especial a Laura -
Edna:

Porque me enseñaron que el objeto de la existencia es el
desarrollo... porque me enseñaron a pensar que dejar de-
crecer es perecer, y porque en general me capacitaron -
para luchar y evolucionar en todos los aspectos de vida.

¡ mil gracias;

A todos aquellos seres que de una ú otra forma, luchan -
contra la ignorancia y la superstición y promueven el avan-
ce científico, así como buscan la conquista de su propio -
yo.

¡ alabanza a ellos;

Fernando Ramos Escobar.

A mi madre:

con eterno agradecimiento por su apoyo y ejemplo.

A la memoria de mi padre.

A mi hija Nancy con amor y profundo cariño.

A Lenin con amor.

A mis hermanos:

Jaime, Eliel, Oziel, Taly y Lilia.

Por su apoyo moral y ejemplo que me dieron para superarame.

A mis sobrinos.

A Adrian con cariño.

Hilda N. Zaráte Cruz.

A la Profa. Laura Edna Aragón B.

Por su apoyo, orientación y conocimientos para la --
realización de esta tesis que me dejó muchas experienci
cias.

A mis compañeros y amigos: Juanita y Fernando.

Que junto con ellos hicimos posible éste trabajo.

Hilda N. Zaráte Cruz.

	PAG.
INTRODUCCION	1
IZT. 1000571	
CAPITULO I	
I.1.- ANTECEDENTES HISTORICOS DEL AUTOCONTROL	18
I.2.- CONCEPTO DE AUTOCONTROL	21
I.3.- CONSECUENCIAS A NIVEL SOCIAL DEL USO - DEL AUTOCONTROL.	24
I.4.- CONDICIONES Y FORMA DE EMPLEO DEL AUTOCONTROL	26
CAPITULO II	
II.1.- ALGUNOS TRABAJOS REALIZADOS SOBRE AUTOCONTROL EN NIÑOS	30
CAPITULO III	
III.1.- JUSTIFICACION	45
III.2.- EXPERIMENTO I OBJETIVOS	46
III.3.- METODO	46
III.4.- SELECCION DE LA MUESTRA	47
III.5.- VARIABLES	48
III.6.- DISEÑO EXPERIMENTAL	49
III.7.- PROCEDIMIENTO	50
III.8.- RESULTADOS	53
III.9.- DISCUSION Y CONCLUSION	60
III.10.- EXPERIMENTO II OBJETIVOS	68

	PAG.
III. 11.- METODO	68
III. 12.- VARIABLES	69
III. 13.- PROCEDIMIENTO	69
III. 14.- RESULTADOS	72
III. 15.- DISCUSION Y CONCLUSION	79

CAPITULO IV

IV. 1.- DISCUSION Y CONCLUSION GENERAL	81
- APENDICE	
- BIBLIOGRAFIA	

INTRODUCCION

ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA TELEVISION.

La televisión se ha conceptualizado como un medio difusor al cual se le atribuyen aptitudes para modificar el estado de ánimo de los individuos, de las comunidades, y hasta de la época misma. Basta un dato para corroborarlo; la Universidad de Harvard ha calculado que, a los 13 años, los jóvenes estadounidenses han visto 15 horas de televisión y han pasado 11 mil horas en las aulas (Cremoux, 1974). Al respecto, según una investigación llevada a cabo en los Estados Unidos de Norteamérica en 1970, se detectó que los niños de 2 a 5 años pasan un promedio de 30.4 horas cada semana viendo televisión; los de 6 a 11 años pasan 25.5 horas frente al aparato. Asimismo, algunas otras investigaciones indican que los preescolares son el auditorio de televisión más numeroso, y quienes pasan el mayor número de sus horas de vigilia viendo televisión (Winn, 1981).

Y es bien sabido el gran valor atencional que tiene la televisión, dado el estado de ánimo que el televidente mantiene en la intimidad del hogar; ese estado de ánimo ha sido aprovechado por los señores anunciantes y publicistas para lograr la magnificación del lenguaje comercial.

* Historicamente, el 1º de Septiembre de 1950, con motivo del cuarto informe de gobierno del presidente Miguel Alemán, nació en México en forma oficial la televisión.

* Ahora bien, Cremoux (1974) estima que en 1974 la televisión

llegaba a México a 20 millones de personas. Cremoux además - menciona que en casi todos los hogares mexicanos, hasta en los más humildes, llega la televisión, con una fuerza informativa y formativa que no tiene precedentes ni sucedáneos. Así se le atribuye a la televisión una capacidad inmensa para determinar la conducta del hombre y la comunidad.

Así pues, con lo mencionado anteriormente, podemos darnos una idea de lo importante que representa este medio para la formación de conductas, actitudes y creencias de los miembros de la familia mexicana, sobre todo en los niños, ya que como se observó, la televisión tiene una amplia cobertura en nuestro medio social.

Por otra parte, los artículos 3º y 4º de la ley federal de radio y televisión (promulgada el 19 de enero de 1960) especifican (Cremoux, 1974, pág. 117):

Art. 3.- La industria de la radio y la televisión comprende el aprovechamiento de las ondas electromagnéticas, mediante la instalación, funcionamiento y operación de estaciones radiodifusoras por los sistemas de modulación, amplitud o frecuencia, televisión, o cualquier otro procedimiento técnico posible.

Art. 4.- La radio y la televisión constituyen una actividad de interés público, por lo tanto, el estado deberá protegerla y vigilarla para el debido cumplimiento de su función social.

FUNCIONES, REPERCUSIONES Y EFECTOS NOCIVOS DE LA TELEVISION EN MEXICO Y EN LA EDUCACION INFANTIL.

La publicidad, es una de las funciones básicas que cumple la televisión, y a su vez, "la publicidad cumple con una doble función, por una parte, crea necesidades ofreciendo los medios de satisfacerlos a través de los productos que anuncia

y, por la otra, dominando a los medios de comunicación de masas, donde adormece la conciencia crítica de la sociedad enajenándola ideológica y políticamente, aminorando el antagonismo de clases (Bernal, 1974, pág. 172). Como la ley marca que la función de la televisión es entretener, distraer, más no inquietar a los teleespectadores, la función específica de la televisión es cumplir con la enseñanza del niño, del adolescente y del adulto mexicanos para convertirlos en partidarios y servidores del sistema capitalista.

Según las estadísticas "... un promedio de dos horas treinta minutos pasan diariamente los niños y adolescentes mexicanos y de otros países subdesarrollados recibiendo la influencia ideológica capitalista por conducto de la televisión, aprendiendo que la mercancía es el ser supremo al que hay que rendirle todos los honores, que poseerla significa poder, éxito y aceptación social; que la raza blanca es incuestionablemente la mejor y que el "peligro rojo" amenaza destruirlo todo; que si tiene un televisor a color será más importante que todos aquellos que se han quedado en blanco y negro o que no poseen uno; que la felicidad es el logro de riqueza materiales y que no importan los medios para lograrla incluyendo la calumnia, el robo, el fraude, el chantaje, o el asesinato, -- que el individualismo es la única posición que vale la pena sin luchar, sin tener en cuenta a los demás". (Bernal, 1974, pág. 176).

Asimismo se observa que la televisión causa efectos nocivos en el niño, en diferentes áreas (Conapo 1980; revista del consumidor No. 61, 1982); entre las más importantes están: El área de comunicación familiar.- dicha comunicación es alterada por la televisión, es decir, la familia está viendo el televisor y no puede platicar entre sí. Además a la televisión-

no se le puede hacer preguntas, la televisión informa y el televidente recibe, así pues, es unidireccional. ✓

En la ideología.- se detecta que por medio de algunos programas y comerciales de la televisión los niños aprenden que: los problemas se resuelven a través del dinero o de la violencia; - que el consumir determinados productos se obtiene, por arte de magia el éxito, el poder, la belleza, el amor y la felicidad; - que las guerras, la violencia, la competencia, son inevitables; que triunfar es pasar por encima de los demás, etc. ✓

En el área sexual.- el sistema de enseñanza para la educación sexual que proporciona la televisión no es la manera adecuada para explicarles a los niños temas como: el fenómeno del nacimiento, la menstruación, etc., sin embargo, a través de sus programas y comerciales, les enseña cómo ser los hombres, cómo deben ser las mujeres, cómo se relacionan, cómo deben comportarse, cómo deben tratar los padres a sus hijos, qué es el noviazgo, qué es el matrimonio, qué es el amor, qué es la felicidad, cómo se logra, quiénes la obtienen, etc.; esto se ofrece con patrones conductuales diferentes a los patrones de su vida cotidiana.

*De la misma manera, la televisión presenta modelos de comportamiento a imitar por los niños, roles que son asignados según el sexo, valores, gustos, etc.; por ejemplo, las telenovelas, algunos programas y comerciales transmiten ideologías que dicen: las mujeres bellas y rubias merecen ser admiradas, que una buena madre sufre, llora y se sacrifica por sus hijos y -- que el amor se demuestra dando objetos o gastando dinero, y -- que cuando la mujer trabaja siempre está subordinada a un jefe hombre; que un buen padre es el que da a su familia una casa, vacaciones, etc.; que la mujer siempre necesita de un hombre -

para resolver sus problemas, que la mujer casada sólo debe ocuparse de las labores del hogar mientras que el hombre resuelve los problemas del mundo; que el hombre activo, atractivo es admirable, toma decisiones, se arriesga y siempre gana es rico y, junto con las cosas que posee, tiene también mujeres, etc.*

Ahora bien, se dan además otros efectos nocivos como son:

16 me 2007
 Efectos físicos.- entre los más palpables está el cansancio debido a desvelarse viendo la televisión, viendola inadecuadamente o en postura inadecuada. *se me hace incompleta esta idea (faltan efectos) 10.10.1995*

Efectos emocionales.- estos efectos son producto de las escenas de violencia o de conflicto sexual; entre ellos está el asombro, el miedo o angustia producida por algunos programas de televisión, o insensibilidad a las cosas simples o valiosas.

Efectos de la conducta.- son varios los efectos de conducta que trae consigo la televisión, por ejemplo, el estar pasivo, desinteresado e incapaz de realizar cualquier esfuerzo físico o mental; imitación (imita personajes, sean o no positivos); apatía y pasividad ante los hechos violentos de la vida real (debido al exceso de violencia que el niño ve en la televisión; ve escenas sin reflexionar lo que se presenta).

Efectos de conocimiento.- es evidente que la televisión le presenta al niño mucha información de manera dispersa e incompleta, también le presenta cosas fantásticas con mucho realismo, esto le puede llevar a la confusión de lo real y lo fantástico.

Efectos de inhibición de la creatividad.- la televisión infantil en nuestro país (México), principalmente en el medio urbano, no sólo se ha convertido en el único estímulo extra-

escolar al que están sometidos los niños, sino además se ha orientado y diseñado fundamentalmente para incitar en los pequeños telespectadores al consumo irracional de productos, - ya que la mayor parte de su programación es de tipo comercial.

* La Lic. Mariclaire Acosta, catedrática de la facultad de Ciencias políticas, (Gaceta U.N.A.M, 1984), al respecto indicó que uno de los efectos más nocivos de la televisión infantil es la sustitución del juego, mismo que tiene una importancia fundamental en el proceso de socialización del niño. El juego, es imaginación y brinda posibilidades de crecimiento y desarrollo psicomotor que la televisión no ofrece. Este medio masivo de difusión solo presenta situaciones prefabricadas - que de una o de otra forma condicionan al niño a consumirlos pasivamente. En cambio el juego, aún siendo estereotipado, es una proyección del individuo en la que éste pone de su experiencia y creatividad.

social

En este sentido, la televisión excita, estimula sensorialmente, pero no deja sino imágenes que se van moldeando en la conducta del niño, induciendolo a la pasividad, y el único acto afirmativo que tiene frente al televisor es apagarlo; o bien, cambiar de canal, sin más alternativas.

Es aquí, según la socióloga, donde verdaderamente reside el peligro de la televisión infantil. Aunque las series televisivas para niños fueran profundas y sofisticadas, éstas tienen sin embargo, limitaciones que son evidentes.

Al respecto Marie Winn (1981, pág. 22) plantea varios aspectos nocivos en el desarrollo del niño y en su familia que son producidos por el exceso de tiempo que el niño pasa frente al televisor. La autora menciona que "... el niño en desarrollo necesita oportunidades para aclarar sus relaciones básicas con los demás miembros de su familia, con lo cual llega

rá a comprenderse a sí mismo. La experiencia de la televisión no hace sino reducir esas oportunidades. El niño necesita desarrollar su capacidad de independencia para liberarse de cualquier dependencia; pero su experiencia con la televisión lo ayuda a perpetuar tal dependencia".

En la unión americana, el ver televisión se ha convertido en una parte ordinaria e inevitable de la vida diaria, Aunque en los primeros días de haberse introducido la televisión, se consideraba como una influencia favorable, benéfica y ciertamente maravillosa para la familia, pero años más tarde, en 1975 por ejemplo, la televisión es un medio poderoso para dominar la vida de la familia, y se empieza a notar que las actividades de una familia con todos sus miembros juntos han disminuído por la poderosa presencia de la televisión en el hogar. Asimismo, las horas que el niño de corta edad pasa en una relación de un solo sentido con la gente de la televisión, dedicación que no permite comunicación ni interacción alguna; con toda seguridad afecta sus relaciones con la gente de la vida real.

Ante esto, Jaime Gabardino (cit. en Winn, 1981, pág. 165) - en base a sus investigaciones dice: "Los primeros descubrimientos sugieren que la televisión tiene un efecto disociador en la interacción y, supuestamente en el desarrollo humano.."

* En sí la televisión ha jugado un papel importante en la desintegración de la familia, dado que además de eliminar las actividades y conductas en la vida del niño que son benéficas y necesarias para su desarrollo óptimo, la televisión vino a eliminar las conductas de educación de los hijos por parte de los padres que podían haber sido igualmente importantes, porque cuando los padres se acostumbraron a depender cada vez más de la televisión en la vida diaria de sus hijos, fueron -

abandonando el papel activo que desempeñaban en la educación de estos y gradualmente se volvieron cada vez menos capaces de entenderse con su fuerte pero indisciplinada descendencia.

√ No obstante, los padres modernos siguen usando la televisión como si ésta fuera una droga, y de lo único que se preocupan es de si dicha droga, es agradable o desagradable. Cuando consideramos que los niños pasan de 3 a 7 horas diariamente de los años más formativos de su vida viendo televisión, comienza a parecernos que la pesadilla del abandono de los niños no ha terminado, que después de un breve y promisorio despertar, los padres han vuelto a caer en un estilo destructivo de educación de sus hijos.

Ahora bien, lo que sobresale de las pláticas con madres de los niños que ven mucha televisión, es de que no hay un control para ver televisión, esto es porque no se ha querido hacer el intento de apagar el televisor.

Asimismo, en el sector médico no hay un interés por aconsejar a sus pacientes sobre el tiempo que debe el niño ver televisión; al igual que el sector médico, en las instituciones educativas tampoco hay conocimiento de los aspectos nocivos que conlleva el exceso de ver televisión en la educación de los niños. Ante esto hay poca gente que se interesa, pero es mínimo el resultado que se obtiene dado el papel que desempeña la televisión y la sociedad en la cual estamos involucrados. Entre estos papeles están algunos tales como: el papel de los padres en la educación infantil, el papel de la madre en la sociedad (producción), el hecho que se espera que las escuelas se encargen de toda la educación de los hijos; menos autoridad en la familia, la desintegración familiar, etc.

Marie Winn (1981), menciona que se puede dar un adoctrina-

miento en contra de la televisión, en donde los padres deben explicar a sus hijos las desventajas que tiene el ver televisión, por ejemplo, que se pierden de actividades de juego divertidas, se pierde la comunicación familiar, etc.

Asimismo, para solventar el problema del exceso de ver televisión, algunos padres opinan que se debe controlar el tiempo de ver televisión; no permitirles a los niños ver televisión durante los días de escuela, solo los fines de semana; quitar el televisor fuera del alcance de los niños; hacer una vida social más rica.

En base a una investigación realizada por Marie Winn (1981) con madres de familia cuyos hijos veían televisión en exceso mencionan que ellas notaron varios cambios en sus hogares sin televisión: una mayor interacción con los adultos; una atmósfera más tranquila en el hogar; una mayor sensación de unidad como familia; más ayuda por parte de los hijos en las tareas de la casa; más juego al aire libre; cambios en las horas de acostarse y en los alimentos; los niños juegan más juntos; más lectura; mejores relaciones entre los padres; más actividades.

Por otro lado, el niño necesita adquirir ciertas habilidades fundamentales en la comunicación -aprender a leer, a escribir y a expresarse flexiblemente y con claridad- para poder funcionar como una criatura social. La experiencia de la televisión no mejora su desarrollo verbal porque no le exige ninguna participación verbal de su parte, sino una mera absorción pasiva. Todo indica que la televisión tiene un efecto destructivo en la vida familiar, al disminuir su riqueza y variedad.

En cuanto a la lectura, es bien sabido que ésta desarrolla

la creatividad, e imaginación, y la televisión la coarta porque en ella se presenta todo (imágenes, sonidos).

✦ En una encuesta de más de 500 alumnos de 4º y 5º año, todos mostraron mayor preferencia por ver televisión que por leer temas de cualquier clase (J. Feeley, Interest and media-preference of middle grade children, reading world, 1974) la televisión juega un papel profundamente negativo en el desarrollo intelectual de esos niños. Cuando no hay aparato de televisión o cuando la familia lo ha eliminado, tanto los padres de familia como los niños mismos revelan un incremento universal en la lectura. ✦

* El crítico George Steiner (cit. en Winn, 1981, pág. 167) - menciona que la difusión mental que exige la experiencia de la televisión puede causar que los niños que tienen miles de horas frente al televisor penetren en el mundo de la lectura de una manera más superficial, con mayor impaciencia y de una manera más vaga.

✦ Se dice que ha ocurrido un cambio en las preferencias de lectura de los niños, y los libros que actualmente leen por diversión son de una clase diferente (libros de fantasía como lo que se tiene en la televisión) de los que seleccionaban antes de que vieran televisión, a esto le llaman la lectura del no libro. ✦

Según la National Assessment of Educational Progress, el desempeño en la lectura y la escritura de los estudiantes estadounidenses (niños y adolescentes) han decrementado, hay desorganización e incoherencia en sus oraciones. Esto está conectado entre los efectos de la televisión.

Al respecto, el estadounidense E.B. White (cit. en Winn, 1981, pág. 98) dice: "A menos de que nos deshagamos de todos

los aparatos de televisión, realmente no veo qué es lo que podamos hacer con la escritura". Con lo que concierne a los programas de educación en la televisión, se tenía la esperanza de que estos programas tuvieran una mayor influencia puramente educativa; por ejemplo, el programa de "plaza sésamo" (en Estados Unidos de Norteamérica), preparado tan cuidadosamente por los más eminentes y distinguidos especialistas en niños. Sin embargo, no ha tenido resultados alentadores, ya que aunque los niños muestran ciertos pequeños adelantos en el reconocimiento de números y letras, sus habilidades lingüísticas no muestran avances significativos o permanentes según adelantan en la escuela.

Varios investigadores de la Educational Testing Service (ETS) 1970, 1971, (cit. en Winn, 1981, pág. 58-60) mencionan que el programa de "plaza sésamo", aunque es un buen entretenimiento para los niños de corta edad, no les suministra una experiencia de aprendizaje particularmente valiosa.

Estos mismos investigadores de la E.T.S. (cit. en Winn, 1981, pág. 61), por medio de un estudio con niños de 4, 7 y 10 años de edad, detectaron que "los niños en edad preescolar no pueden acordarse correctamente de lo que habían visto, ni interpretar con precisión por qué los personajes actuaban de determinada forma". Estos investigadores concluyeron que en sí la comprensión es poca.

Por otro lado, Winn (1981) menciona que esta es una generación de la televisión, es una generación de relaciones con una comunicación no directa.

Además, el continuo descenso de las calificaciones claramente pueden relacionarse con el continuo aumento en la cantidad de televisores que hay en los Estados Unidos de 1951 a la fecha. Asimismo, el aumento en el número de bajas calificaciones puede, de la misma manera, reflejar la influencia de la televi

sión, ya que se sabe que el ver televisión aumenta las dificultades en la lectura.

Las características de la generación de la televisión, es la de un pensamiento ilógico, no lineal y desconectado, un pensamiento no cognitivo, no activo, no verbal. Una indicación del continuo decaimiento en el funcionamiento mental, lógico y verbal entre los miembros de la generación de la televisión puede encontrarse en los descubrimientos más recientes de la evaluación nacional del progreso educativo, (Denver y cols., cit. en Winn, 1981, pág. 97-99), en este estudio, los sujetos de 13 a 17 años de edad mostraron declinación en una subcategoría importante de la prueba de lectura, la parte que trata de la habilidad para sacar inferencias de lo que se lee.

Otro aspecto nocivo que plantea Winn (1981) es la pasividad. La palabra "pasividad" brota en las pláticas con los padres de familia acerca de las experiencias de sus hijos con la televisión.

Cuando el adulto ve televisión, al igual que el niño, está aprovechando una oportunidad, fácilmente obtenible, de retirarse del mundo de la actividad en el reino de no hacer, del no pensar, y, ciertamente, de un temporal no existir.

Por otro lado, los profesores de la Universidad de Pennsylvania, Larry Gress y George Gerner (cit. en Winn, 1981, pág. 107), han encontrado en sus investigaciones que la experiencia de la televisión choca de una manera significativa con las percepciones que el televidente tiene del mundo real y sus expectativas de violencia en la vida reflejan su exposición a la violencia en la televisión.

Sin embargo, una vez que la fantasía de la televisión se incorpora en la realidad del televidente, el mundo real adquiere un matiz de fantasía... o de desinterés, porque fracasa -

en confirmar las espectativas creadas por la "vida televisiva".

El sentido común sugiere que 42 horas a la semana de cualquier programa de televisión podría inclinar la balanza de la realidad a la irrealdad en la vida de un niño, lo suficiente para disminuir su nivel de excitación.

Asimismo el uso de la televisión, además de agente pacificador, relaja a niños hiperactivos y en un sedante para niños difíciles de manejar. Asimismo, hay una seria disminución de las habilidades verbales entre los niños que crecieron viendo grandes cantidades de televisión (cit. en Winn, 1981, pág. - - 110).

Además hay aspectos de desarrollo cerebral que pueden verse significativamente afectados por una exposición constante a la experiencia de la televisión, aunque no pueden medirse - por medio de una simple prueba del coeficiente intelectual - - (CI).

Otro efecto nocivo de tipo físico está en los conflictos-motovisuales (al ver televisión se realizan movimientos oculares muy rápidos) con frecuencia se describen como características de muchas de las experiencias que numerosas personas - - obtienen con las drogas. Esto puede ser la razón de la naturaleza como de trance de la experiencia de la televisión en muchos teleadictos, y puede ayudar a explicar por qué la imagen de la televisión tiene una fascinación tan poderosa y tan hipnótica. La televisión hipnotiza al televidente, lo seduce, lo aparta de sus responsabilidades humanas.

Además, Winn (1981, pág. 112-114) menciona que el niño presenta cambios en su conducta después de ver televisión, pues en ocasiones el comportamiento de los niños parece empeorar - precisamente después de que acaban de ver televisión: "irritabilidad, caprichosos, cansados, prontos para explotar, se retiran del televisor tratando de mitigar cierta insatisfacción

de algún modo, bebiendo muchos refrescos, corriendo o saltando alocadamente sin motivo".

Por otro lado, se dice que en forma no muy diferente de la droga o el alcohol, la experiencia de la televisión le permite al participante borrar el mundo real y penetrará en un estado pasivo y agradable. Las preocupaciones y ansiedades de la realidad quedan diferidas de una manera tan efectiva al concentrarse en un programa de televisión como si emprendiera un "viaje" inducido por las drogas y el alcohol.

El hábito de ver televisión distorciona el sentido del tiempo y convierte a las demás experiencias en algo vago e irre al, mientras que el hábito cobra cada vez una mayor realidad. Dicho hábito debilita las relaciones al reducir y en ocasiones elimina las oportunidades normales de hablar y de comunicarse.

A pesar de la naturaleza potencialmente destructiva de la televisión, muy rara vez es tomada en serio en la sociedad. En ocasiones el niño suele pasarse de las 5 a las 9 p.m. viendo televisión, en vez de hacer tarea, jugar, etc...

Otro aspecto que se ve alterado por el exceso de ver televisión es el juego, ya que el ver televisión conduce a una reducción en el tiempo de juego; hay evidencias que sugieren que la televisión afecta la naturaleza misma de la manera como los niños juegan especialmente el juego bajo techo en el hogar o en la escuela. Esto es, los niños ya no salen al parque, a los bosques, con sus amigos, etc...

Los niños de esta época, se ponen frente al televisor todo el día, prefiriendo eso a salir a jugar beisbol o a ir a algún juego con su padre o hacer otra actividad. En sí, ya no hay tiempo libre.

De hecho el acto de ver televisión demuestra que está aso

ciado con un periodo mayor de estar sentado, caminar menos, - hablar menos y salir menos de la habitación, y lo más importante, menos interacción con la madre.

Ahora bien, apesar de los efectos nocivos que causa la televisión, se sigue infringiendo la ley federal de la radio y la televisión, como se demuestra en algunos artículos que -- mencionaremos (cit. en Cremoux, 1974, pág. 117-121):

Art. 5.- La radio y la televisión tienen la función social de contribuir al fortalecimiento de la integración nacional y al mejoramiento de las formas de convivencia humana. Al efecto, a través de sus transmisiones, procuran: I. Afirma el respeto a los principios de la moral, social, la dignidad humana y los vínculos familiares; II. Evitar influencias nocivas o perturbadoras al desarrollo armónico de la niñez y la juventud; III. Contribuir a elevar el nivel cultural del pueblo y a conservar las características nacionales. Las costumbres -- del país y sus tradiciones; la propiedad del idioma, y a exaltar los valores de la nacionalidad mexicana y, IV. Fortalecer las comunicaciones democráticas, la unidad nacional y la amistad y cooperación internacionales.

Art. 63.- Quedan prohibidas todas las transmisiones que causen la corrupción del lenguaje y contrarias a las buenas costumbres, ya sea mediante expresiones maliciosas, palabras o imágenes procaces, frases y escenas de doble sentido, apología de la violencia y el crimen, se prohíbe, también, todo -- aquello que sea denigrante u ofensivo para el cultivo cívico de los héroes y para las creencias religiosas o discriminatorio de las razas; queda así mismo, prohibido el empleo de recursos de baja comicidad y sonidos ofensivos.

Art. 67.- La propaganda comercial que se transmita por la radio y la televisión se ajustará a las siguientes bases:

I.- Deberá mantener un prudente equilibrio entre el anuncio comercial y el conjunto de la programación.

II.- No hará publicidad de centros de vicio de cualquier naturalaleza.

III.- No transmitirá propaganda o anuncios de productos -- industriales comerciales o de actividades que engañen al público o la causen algún perjuicio por la exageración o falsedad en la indicación de sus usos, aplicaciones o propiedades.

Art. 72.- Para los efectos de la fracción II del artículo 5 de la presente ley, independientemente de las demás disposiciones relativas, la transmisión de programas y publicidad -- impropias para la niñez y la juventud, en su caso deberán -- anunciarse, como tales al público en el momento de iniciar la transmisión respectiva. ✓

Ahora bien, para que quede más claro, la influencia que - ejerce la televisión en los niños, citamos un estudio realizado por el Instituto Nacional del Consumidor (INCO) en 1981 - " Realidad televisiva vs. Realidad nacional" (Revista del Consumidor 1982). El INCO calculó un promedio de 4 horas diarias de ver televisión en niños de edad escolar, calculándose 1460 horas televisivas al año contra 920 que demanda a la asistencia a la escuela, mediante estos datos se emprendió un estudio para analizar cómo inciden estos hechos en la formación - del conocimiento infantil.

Así, sobre la base de un listado completo de las escuelas primarias oficiales del D.F., se seleccionaron las 482 ubicadas en la clase social de más bajos ingresos y entre éstas se eligieron al azar 55. De cada escuela seleccionada se eligieron al azar también 36 alumnos (3 niños y 3 niñas de cada año escolar), sumando un total de 1835 niños. El conocimiento de la realidad televisiva se definió sobre la base de la identi-

ficación de nombres de programas con sus días y horarios, conductas particulares de los protagonistas, su lenguaje, su imagen y "alogramas" y logotipos publicitarios.

El conocimiento de la realidad nacional se definió como la identificación de acontecimientos históricos y sus fechas, -- conductas significativas de los héroes nacionales, personajes de actualidad y religión; sus frases, su imagen y los símbolos nacionales.

Los resultados obtenidos fueron: De cada 7 aciertos en relación al mundo televisivo hubo sólo 3 respuestas correctas -- correspondientes a la realidad nacional (73% v.s. 38%). El 21% de los niños respondieron correctamente sobre fechas importantes de nuestra realidad nacional, mientras que el 56% no vaciló en reconocer los días y horarios de las programaciones en la televisión. Mientras que la identificación de personajes y héroes televisivos recibió un 86% de las respuestas correctas, quienes destacan en la realidad nacional fueron reconocidos por sólo el 44% de los niños. Las características o conductas distintivas de las figuras de la televisión, fueron identificadas en un 85%, mientras que la de los protagonistas de la historia en un 62%. En cuanto a lemas y frases, el 67% de los niños vincularon correctamente la publicidad de determinados productos con el "slogan" correspondiente, mientras que las frases clásicas de personajes nacionales recibieron nada más 49% de aciertos. Por último en cuanto a elementos simbólicos, 80% de los niños identificó los logotipos de los anuncios publicitarios y el 35% los símbolos nacionales (ver fig. 1).

Analizando los datos anteriores, observamos que es mucho tiempo el que invierten los niños viendo televisión, por tanto, proponemos crear y fomentar estrategias de Autocontrol --

LAS RESPUESTAS ACERTADAS SOBRE:

REALIDAD TELEVISIVA

REALIDAD NACIONAL

Los protagonistas

(Identificación de imágenes)



Superman y Mujer Maravilla (98%) - Chapulín Colorado (96%) - La Chilindrina (97%) - Caricaturas (96%) - Chavo del 8 (96%) - Personajes de Chespirito y La Vecindad del Chavo (92%).

Personajes de la Conquista (19%) - Madero y Zapata (33%) - Héroes de la Independencia (41%) - José López Portillo (74%) - Niños Héroes (82%).



(Conductas y frases)



"No contaban con mi astucia", del Chapulín Colorado (96%) - Lenguaje del Chavo del 8 (92%) - Actitudes de personajes (85%).

"La solución somos todos" de J.L.P. (39%) - Viva la Independencia, de Hidalgo (64%) - Conductas de protagonistas (67%).



La ubicación en el tiempo

(Horarios televisivos y fechas nacionales)



Chespirito (87%) - "Hogar, dulce hogar" (87%) - Mujer Maravilla (61%)

Informe Presidencial (8%) - Toma de posesión del presidente (13%) - Independencia (37%) - Batalla de Puebla (40%).



La identificación de lemas

(Eslogans publicitarios y frases célebres)



"Recuérdame", del Gansito Marinela (92%) - "Va con mi personalidad", de Carnet (63%) - "Prueba las sabrosas oleadas de sabor...", de Pingüinos Marinela (62%).

"Sufragio efectivo, no reelección", de Madero (30%) - "El respeto al derecho ajeno es la paz" de Juárez (43%).



La representación simbólica

(Logotipos publicitarios y símbolos nacionales)



Productos Sabritas (86%) - Gansito Marinela (63%) - Cheetah's Adams (77%) - Chocolates Carlos V (77%).

Monumento a la Revolución (17%) - Monumento al Ángel de la Independencia (43%) - Calendario Azteca (63%) - Escudo Nacional (66%).



Figura 1

En síntesis: en la identificación de los protagonistas, los televisivos tuvieron un 86 por ciento de aciertos contra el 44 por ciento de los personajes de la realidad nacional, mientras las conductas características de los primeros fueron reconocidas en el 85 por ciento de los casos y las de los segundos sólo en el 67. Los horarios de los programas de televisión registraron un 56 por ciento de respuestas correctas y las fechas históricas un 21 por ciento. En tanto el 77 por ciento de los niños identificó los lemas publicitarios, menos

de la mitad (el 49 por ciento) reconoció frases de personajes históricos y de actualidad. Los logotipos de la publicidad lograron más de un 50 por ciento de aciertos pero los símbolos nacionales sólo alcanzaron el 35 por ciento. En líneas generales, la realidad televisiva mereció el 73 por ciento de respuestas positivas, que en el caso de la realidad nacional fueron del 26 por ciento para los aspectos históricos, del 42 por ciento en el caso de civismo y del 47 por ciento sobre la información religiosa.

para que los niños dediquen más tiempo a sus actividades académicas u otras actividades creativas, y no con esto proponemos eliminar el ver la televisión, sino que el niño responda a sus actividades académicas o a otras actividades estando presente el estímulo televisivo, ya que es uno de los estímulos distractores más fuertes en nuestro medio social.

En base a nuestra alternativa antes mencionada, daremos a continuación algunos aspectos que consideramos importantes -- del autocontrol.

CAPITULO I

I.1.- ANTECEDENTES HISTORICOS DEL AUTOCONTROL

El concepto "auto" ("self en el idioma Inglés), es muy antiguo, tanto como los primeros escritos filosóficos griegos. En el estudio del comportamiento humano aparece con frecuencia el hecho de que algunos individuos poseen un mayor control sobre su propio comportamiento y sus propias acciones; son individuos que "se controlan a sí mismos" y, culturalmente, se dice que "se saben controlar".

Se ha especulado mucho sobre este tema y son innumerables los intentos realizados con el fin de explicar esta forma particular de control.

Kanfer (1970, cit. en Jacobo y Halife, 1982, pág. 18) escribe a este respecto: "los teóricos de la personalidad han postulado una variedad de estructuras conceptuales, tales como los instintos morales, el super ego, o la conciencia, como mecanismos hipotéticos autorreguladores en los asuntos humanos. Estos sistemas dirigentes se presume que gobiernan tales comportamientos como son la conformidad con las reglas sociales, la posposición de las satisfacciones inmediatas, la autoevaluación y autocorrección del propio comportamiento en relación con las normas sociales, la inhibición de actos que son-

perjudiciales para otros organismos y muchos más". Haciendo--hincapié en esta tendencia psicológica; Lopatto y Williams -- (1976) revisando el concepto de autocontrol señalan que uno--de los primeros teóricos que hizo referencia a este fue Freud en 1922, quien prácticamente lo atribuye como algo intrínseco al ego para fines de la autopreservación. Siendo el pensamiento Freudiano --según estos autores con respecto al autocontrol un enlazamiento como la formación del ego--; tal proposición--presenta una discordancia puesto que Freud no calculaba las--variaciones en el autocontrol exhibido sobre las diferentes--conductas de un individuo.

Skinner (1953, cit. en Jacob y Halife, 1982, pág. 3) cuestiona y refuta la aproximación psicológica freudiana con respecto al autocontrol basándose en los principios del condicionamiento operante, considerando en un sentido que todos los --reforzadores son autoadministrados desde que una respuesta -- puede ser reforzada, produciendo su propio reforzador. No obstante, como destacan Lopatto y Williams (1976) esta asevera--ción Skinneriana resulta insuficiente para resolver adecuadamente el problema de autocontrol; sin despreciar del todo que un individuo puede controlar su propia conducta como cualquier otra. En otras palabras, mientras que Freud visualiza al autocontrol como una característica uniforme de la personalidad,--Skinner la visualiza de una manera extremadamente situacional. Además menciona que cualquier persona se puede controlar así mismo exactamente igual que controlaría la conducta de cual--quier otra persona, mediante la manipulación de variables de las cuales la conducta es función, es decir, que "cuando un hombre se autocontrola, decide realizar una acción determinada, piensa en la solución de un problema o se esfuerza por -- aumentar el conocimiento de sí mismo, está emitiendo conducta."

Los diferentes y diversos enfoques en que ha sido tratado el autocontrol se refleja definitivamente en la multiplicidad de formas en las que se sostiene que puede ser fomentado o provocado. Al respecto, algunos autores afirman que los repertorios de autocontrol, pueden ser entendidos y estudiados a través del modelamiento (Bandura y Michel, 1965; Allen y Liebert, 1969), aproximación apoyada experimentalmente por Bandura y Walters (1963); quienes encontraron que el reforzamiento paterno es importante en la adquisición de autocontrol con niños. Contrariamente a estos planteamientos, Thoresen y Mahoney (1974) sostienen que el modelamiento conduce más similarmente a una conducta de reforzamiento externo, que a la propia conducta de autocontrol.

Retomando las dos proposiciones antes mencionadas, Premack y Anglin (cit. en Lopatto y Williams, 1976, pág. 4) afirman lo siguiente: "cuando nosotros consideramos la motivación vicaria y conjuntamente la automotivación; en la primera de las cuales el sujeto necesita solamente observar a un segundo organismo y en la que él puede comportarse como el segundo organismo, podemos apreciar cómo las contingencias externas se desvanecen dentro de la significancia". Los mismos autores plantean hipotéticamente que el aprendizaje del autocontrol se puede basar sobre un paradigma de evitación; argumentando que un niño puede aprender a controlar sus propias conductas al evitar prolongar la afección mostrada por sus padres. En otras palabras, el niño para evitar consecuencias displacenteras proporcionadas por sus padres, emite las respuestas que resulten necesarias y suficientes para lograr dichos efectos. Sin embargo, todas estas aproximaciones coinciden y enfatizan que los repertorios de autocontrol son aprendidos, algunos autores más que sostienen la misma propuesta son: Dorsey, Kanfer y Duerfeldt (1971); Kanfer y Duerfeldt (1968); Marston y Kanfer (1963).

De todo lo anterior se desprende que dentro de la literatura psicológica ha sido muy variada la noción dada al concepto de autocontrol, se ha descrito como reacciones internas -- que presentan un agente moral que frena los impulsos. Sin embargo, esta primera noción es con el transcurso del tiempo y dada su investigación ha sido severamente criticado.

I.2.- CONCEPTO DE AUTOCONTROL

Como nos hemos podido dar cuenta, en la literatura psicológica, el concepto de autocontrol ha sido muy variado; por ejemplo, Bandura & Walters (1977) argumentan que más bien las sociedades a través de los tiempos, han venido desarrollando estructuras de autocontrol desde el momento en que se establecen determinadas restricciones o prohibiciones que de ser violadas, están sujetas a determinados tipos de presión y/o castigo que la misma comunidad establece arbitrariamente; es por ello que tanto las gratificaciones como los castigos varían -- según sea la comunidad que establezca o instituya las formas de autocontrol. En consecuencia, parafraseando a los mismos -- autores, se puede afirmar que el hecho de vivir en sociedad y autorregularse por las normas que ésta ha dispuesto, requiere un alto grado de aprendizaje por discriminación, ejemplos claros de ellos son: la negación de una recompensa, la imposibilidad de tener acceso a una situación gratificante, responder con esfuerzo hacia los objetivos por vías socialmente aceptables o superar dificultades por medios ilegítimos o desaprobados.

Al respecto, Lopatto y Williams (1976) sostienen que el autocontrol es una forma relativamente compleja de conducta -- en la cual el individuo presumiblemente adquiere una regla de adquisición que se correlaciona con el requerimiento de contingencias previamente establecidas por él o los agentes con-

trolantes.

Por su parte Rimm y Master (1974) conceptualizan el autocontrol como una habilidad del sujeto para minimizar la "tentación" anticipando la interrupción de ciertas cadenas conductuales.

Kanfer (1970, cit. en Manual de Procedimientos Clínicos, - E.N.E.P-Iztacala- UNAM, pág. 54-55) nos dice que "... es el -- proceso por el cual un sujeto altera o mantiene su conducta en ausencia de soportes externos inmediatos".

Mahoney (1973, cit. en Manual de Procedimientos Clínicos, E.N.E.P-Iztacala UNAM, pág. 54) por su parte nos dice que es-- "cualquier respuesta que hace un sujeto para modificar la probabilidad de otra respuesta (decrementarla o incrementarla)".

Así mismo Thoresen y Mahoney (1974, cit. en Manual de procedimientos clínicos, E.N.E.P-Iztacala-UNAM, pág. 54) mencionan que "un sujeto se autocontrola cuando, en ausencia relativa de restricciones externas inmediatas se involucra en conductas cuya probabilidad previa ha sido menor que la de conductas alternativas disponibles".

Skinner postula que "el proceso de autocontrol es aquel en el que un sujeto puede hacer menos probable la ocurrencia de la respuesta castigada mediante la alteración de las variables de la que es función". Skinner habla también de respuestas -- que se mantienen a pesar de sus consecuencias aversivas y de -- respuestas que no se emiten aunque el reforzador positivo este disponible (cit. en Manual de Procedimientos Clínicos, E.N.E.P Iztacala-UNAM, pág. 54).

Además Mahoney y Thoresen (1974) y Skinner, op cit. sostienen que el término de autocontrol se ha visto asociado muy frecuentemente con las ideas de libertad y automejoramiento en el sentido de que la persona puede guiar y dirigir sus propias --

acciones, mostrando con ello un dominio de sí mismo y de su--- ambiente inmediato. Coincidiendo con esta proposición Jeffrey - (1974) refiere al autocontrol en términos generales como cualquier respuesta dada por un organismo para modificar y mante--- ner su propia conducta. Similarmente, Cautela (1969) lo expone como un repertorio de respuestas que un individuo puede ejecutar para incrementar o decrementar la probabilidad que es percibida como inapropiada para el individuo o para los demás. De otra manera, un individuo muestra autocontrol cuando puede alterar la probabilidad de algunas respuestas indeseables.

Fester (1962) define el autocontrol como la manipulación de ciertas condiciones de influencia; las cuales podrían decremen--- tar la manifestación conductual que el paciente necesita con--- trolar así mismo, este autor menciona también algunas formas--- de autocontrol: 1) ejecuciones que alteran la relación entre--- el comportamiento de un sujeto y su ambiente, de modo que fi--- nalmente se reducen las consecuencias aversivas; 2) ejecutar--- comportamientos que incrementan la efectividad a largo plazo--- de un sujeto aún cuando las consecuencias sean retardadas o in--- mediatamente aversivas y 3) alteración del ambiente físico en--- el lugar del propio comportamiento del sujeto.

Por su parte Kazdin (1978, pág. 222) partiendo del supuesto de que la vida diaria cada individuo ejerce cierto grado de --- control sobre su propia conducta, de la misma manera que lo --- hace con la conducta de los demás, establece que el autocon--- trol se le puede entender como: "... aquellas conductas en --- las que un individuo se ocupa deliberadamente, para lograr resultados por el mismo. El individuo escoje los fines u objetivos y lleva a cabo los procedimientos para alcanzar dichos objetivos".

Las diversas opiniones antes mencionadas del autocontrol en su mayoría enfatizan la función que se le otorga al individuo-

como elemento que puede discriminar las variables que controlan su comportamiento y poder -una vez identificadas-, proceder a su manipulación, de manera planeada ya sea por ellos mismos o por otros agentes.

Como presupuesto aclaratorio, es de fundamental importancia destacar el hecho de que el autocontrol no se refiere a -algún tipo de "control interno especial" de comportamiento. - La relación de control por parte del ambiente, continúa presente en el autocontrol y la diferencia básica radica en el arreglo de contingencias por parte del sujeto con el fin de controlar su propio comportamiento. Es el propio sujeto quien dispone ciertos eventos ambientales, en forma tal que en una relación funcional, se determine el comportamiento especificado y por consiguiente caiga bajo su propio control.

Por último, cabe mencionar como señalan Golfried y Merbaun (1973), que el autocontrol puede ser considerado como cualquier otro fenómeno psicológico y su avance se verá facilitado por la interrelación que se logra en la teoría, la investigación y sus aplicaciones; enfatizando que: "un caso de estudio de autocontrol puede ser metodológica y teóricamente débil pero puede generar hipótesis invalorable que más tarde pueden ser confirmadas bajo condiciones experimentales mayormente controladas" (cit. en Jeffrey 1974, pág. 166).

I.3.- CONSECUENCIAS A NIVEL SOCIAL DEL USO DEL AUTOCONTROL

Muchos autores han escrito algunos aspectos sobre este tópico; por ejemplo Skinner (1970) señaló que las técnicas de autocontrol no quedan exentas en definitiva a un control externo puesto que es la sociedad la que mantiene de hecho las conductas de autocontrol por medio de las variables ambientales y/o por medio del propio historial con el que cuenta el -

individuo. Además sostiene el mismo autor que el autoconocimiento encuentra su origen social desde el momento en que la comunidad verbal principia a cuestionarse acerca del comportamiento y con ello originar una autodescripción del mismo. Ampliando este argumento, el propio Skinner menciona que en la medida que existe una mayor comprensión y entendimiento del comportamiento de otros, en consecuencia existirá un mayor entendimiento del propio comportamiento. Una postura similar a la anterior la ofrece Thoresen y Mahoney (1974), quienes sostienen -- que un individuo puede aprender a manipular sus propias acciones (tanto internas como externas), para que le permitan identificar los factores que las influyen, siendo estos factores los eventos antecedentes y/o consecuentes. Estos últimos -- autores al referirse al autocontrol como recurso para la consecución y fines humanísticos, argumentan que si un individuo potencialmente está en la posibilidad de observar sistemáticamente su propio comportamiento y además localizar las variables -- que lo influyen por tanto puede evaluar, probar y refinar -- diferentes técnicas para su ajuste y mejoramiento individual -- pero dentro de una sociedad en particular.

Particularmente Kazdin (1978), al referirse al rango de aplicación de las técnicas de autocontrol, las presenta como medios prometedores y de auxilio al individuo para que presentada vez más control sobre su propia conducta, si es que la meta de un individuo es eliminar alguna conducta o desarrollar -- conductas socialmente apropiadas. En una revisión realizada -- por este autor se aprecia que los resultados y los escenarios -- en donde se han implementado procedimientos de autocontrol son alentadores para una diversidad de poblaciones como lo muestran los trabajos con pacientes adultos (Meichenbaum y Cameron, 1973); con adolescentes psiquiátricos hospitalizados, (Kanfer y O' Leary 1972; Santogrosi y cols. 1973); con niños de clases --

elementales y de los primeros años de secundaria (Broden y cols., 1971; Drabman y cols., 1973, y otros, cit. en Kazdin - (1978) pág. 218-244. Todo ello en síntesis refleja la amplitud y relevancia que puede cobrar el empleo del autocontrol - en diferentes situaciones sociales.

Molina (1978), partiendo de la base de que un individuo - puede alterar las variables ambientales que controlan su conducta; destaca que la importancia del autocontrol estriba en que puede ser un medio del que se valga un individuo para ver se favorecido implementando y manteniendo formas conductuales socialmente aceptables.

I.4.- CONDICIONES Y FORMA DE EMPLEO DEL AUTOCONTROL

Thoresen y Mahoney (1974) mencionan que en las condiciones en las cuales se emplea el autocontrol, es factor importante que estén involucradas dos o más conductas alternativas y cuyas consecuencias sean conflictivas. En este caso el patrón - autorregulatorio se establece y se mantiene en base a las consecuencias a largo plazo de las conductas.

En general se pueden especificar tres condiciones en que - es útil el autocontrol:

1.- Con conductas que contienen consecuencias aversivas a largo plazo. De aquí que se hable de patrones de autocontrol - que tienen valor de supervivencia. Ejemplo: patrones regulatorios del peso corporal (obesidad).

2.- Con las conductas poco frecuentes y que tienen conse--cuencias positivas a largo plazo. Estas conductas relacionan - el autocontrol con el proceso de socialización y con actividades artísticas y educativas.

3.- Como complemento de otros métodos de cambio, principal - mente para el mantenimiento de los logros terapéuticos; de erta manera se desvanece el control de parte del terapeuta y es

el sujeto el que se controla a sí mismo.

Otra utilidad se refiere a un procedimiento específico del autocontrol, el autorreforzamiento positivo, que aparentemente puede alterar lo que un sujeto cree de sí mismo.

Ahora bien, el autocontrol se emplea con el objeto de:

1.- Incrementar la probabilidad de respuestas con consecuencias positivas a largo plazo aunque tengan consecuencias --aversivas inmediatas.

2.- Decrementar la probabilidad de respuestas con consecuencias positivas inmediatas y consecuencias aversivas a largo plazo.

3.- Para el mantenimiento de los logros terapéuticos.

En forma general, un intento de autocontrol involucra el fortalecimiento de conductas deseables y el debilitamiento de conductas alternativas indeseables.

Por otro lado, es importante mencionar que las contradicciones existentes en el área del autocontrol son fundamentalmente debidas a la falta de acuerdos por los autores en el --marco teórico conceptual e investigaciones de las cuales se --puede decir sin temor a equivocarse que son varias las dificultades y consideraciones que se tienen que hacer antes de --llevar a cabo la implementación de un programa de autocontrol. En primer lugar como señalan Rimm y Masten (1974) desde un --punto de vista genérico se pueden controlar tres problemas --centrales que dificultan y hacen necesario tomar ciertas medidas al tratar con problemas referentes al autocontrol; éstos son:

1.- Cuando se trata del autocontrol automáticamente se piensa en términos del "propio poder" o "fuerza de carácter"; --conceptos heredados de una determinación no psicológica.

2.- El autocontrol connota control para con el individuo --

surgido de procesos mentales no observables.

3.- Por último, al tratarse en términos operantes implica autorreforzamiento. O sea que el sujeto tiene libre acceso al reforzador pero no lo obtiene sino hasta que ejecute alguna -- respuesta deseable o esperada.

Sin embargo, como sostienen los mismos autores, estos problemas han quedado resueltos de la siguiente manera:

1.- El autocontrol puede ser tratado en términos de una manipulación sistemática de eventos estímulo antecedentes y consecuentes de la respuesta más que como ejercicio místico del propio poder que manifiesta un organismo.

2.- Rechazar la conceptualización mentalista por considerar que únicamente proporciona hipótesis evaluables sobre la conducta humana y,

3.- Tanto el autocontrol como el autorreforzamiento pueden alterar la probabilidad de que una persona se comporte de cierta forma y no de otra (Rimm y Master, 1974).

Otras dos consideraciones más se pueden hacer a los procedimientos de autocontrol, ya que dificultan su implementación y son las que señala Cautela (1969), quien especifica que el individuo que es entrenado e instruido en los procedimientos de autocontrol puede no ser tan eficiente en observar su propia conducta y si entonces las decisiones son concernientes a la identificación de las respuestas a ser controladas, por consiguiente el método y el tiempo deben también ser controlados -- así como su extensión; puesto que si las decisiones son incorrectas se corre el riesgo de que se fortalezcan las respuestas no deseadas.

Por su parte, Bellack y Schwarts (1976), coinciden en cierto sentido con Cautela al afirmar que las diferencias individuales, por la naturaleza idiosincrásica de la historia de aprendizaje de cada individuo, influyen para un mayor o menor desa-

rollo de los procedimientos de autocontrol. Ahora bien, de las mayores ventajas que cobra la utilización de los procedimientos de autocontrol según Cautela, es que aseguran una mayor cantidad de ensayos de condicionamiento pudiendo lograr con ello una más pronta eliminación de las conductas indeseables.

Hasta aquí los aspectos que consideramos son de mayor importancia sobre algunas formas en las que se ha tratado el autocontrol, el cual refleja la necesidad de ser explorado bajo un marco más homogéneo y ampliamente sustentado como ya ha sido señalado por Felixbrod y O' Leary (1973), al aludir a la insuficiente atención prestada a las variables que gobiernan la conducta de autocontrol, destacando que esta área en particular sufre de la ausencia de mayor investigación -- pese a que ha demostrado cierta eficacia como señalan los mismos autores "... la investigación futura podría fructíferamente desarrollarse y delucidar las relaciones funcionales entre el control de estímulos y los componentes conductuales del autocontrol" (Felixbrod y cols., 1973, pág. 250) fundamento que es compartido por los autores del presente trabajo y marco en el cual encuentra justificación y necesidad el presente estudio.

CAPITULO II

II.1.- ALGUNOS TRABAJOS REALIZADOS SOBRE AUTOCONTROL EN NIÑOS.

En varios estudios estadounidenses se ha cuestionado si los niños preescolares pueden responder a verbalizaciones externas para inhibir una respuesta. Algunos de estos estudios de donde se parte para observar los efectos de autoverbalizaciones en niños preescolares son llevados a cabo por Patterson y Mischel (1975, 1976) y Mischel & Patterson (1976, 1977) donde describen que los sujetos fueron instruídos para usar estrategias verbales y de esta manera prevenir a ellos mismos con el fin de no distraerse con una caja payaso (caja con figura de payaso). Encontraron que los niños de edad preescolar (4 o 5 años aproximadamente) que fueron instruídos para usar verbalizaciones con el fin de inhibir la tentación, trabajaron más tiempo y consistentemente sobre la tarea, que los sujetos que pronunciaron la instrucción sobre la facilitación de la tarea y que los sujetos control, no encontrándose diferencias significativas entre los sujetos control y los que verbalizaron para facilitar la tarea.

Estos estudios son importantes por varias razones. Estos autores claramente demostraron que los niños preescolares pueden usar una estrategia verbal para controlar sus conductas, en una situación en la que los niños frecuentemente se portan "mal", o para inhibir una tentación. Sin embargo, la efectividad de la estrategia verbal depende sobre todo del contenido específico de la verbalización; de ésta manera, la inhibición a la tentación y el reforzamiento orientado hacia las autoverbalizaciones incrementaron la probabilidad de que los niños preescolares resistieran las distracciones de la caja payaso,-

mientras que las autoverbalizaciones que se dedicaron a prestar atención a la tarea monótona, no tuvieron un efecto positivo -- sobre autocontrol. Sin embargo, este estudio demostró que los niños preescolares no se beneficiaron con las autoinstrucciones hasta que ellos recibieron una verbalización específica, por -- ejemplo, ellos no pudieron generar su verbalización controlada hasta que se les instruyó para generarla.

Además de los estudios antes mencionados, se observa que básicamente el método en la mayoría de los estudios de autocon--trol en niños que ha mostrado ser potencialmente importante para desarrollar autocontrol es a través de un entrenamiento auto instruccional, en el cual los individuos son enseñados a hacerse sugerencias para guiar su propia conducta. De esta manera, -- el papel que desempeñan las verbalizaciones sobre la conducta-- de autocontrol en niños preescolares, es un tópico que ha recibido considerable atención. La investigación de los procesos de autocontrol referentes a inhibir a la tentación y demora de la gratificación se ha incrementado considerablemente (Mischel y -- Patterson, 1978; Presley, 1979; Stillman, 1980).

En el proceso de inhibición a la tentación se da un período de entrenamiento preliminar donde se familiariza a los niños -- con juguetes u otros objetos altamente atractivos y se les dice que no les permite realizar actividades con ellos. Entonces el experimentador instruye a los niños a decir una regla de conducta en voz alta a ellos mismos, mientras se les deja a solas con los juguetes. Este es el período que se le llama la prueba de -- autocontrol de resistencia a la tentación. Los resultados arrojados de estos estudios indican que algunas actividades de auto verbalización pueden efectivamente ejercer un efecto regulato--rio sobre la conducta de los niños.

Partiendo de los hallazgos encontrados por Mischel y Patter-

son (1976), se han realizado estudios más recientes que no solo se han enfocado a repetir las condiciones experimentales, sino a variarlas.

De esta manera, se han investigado diferencias en cuanto a la edad de los sujetos y en cuanto a algunas condiciones diferentes a las ya estudiadas.

En este mismo año, Miller, Weinstein y Karniol (1978) llevaron a cabo un estudio, donde el objetivo era observar que diferentes tipos de verbalizaciones sobre la habilidad de los niños de dos diferentes edades (\bar{x} = 5.3 y 8.7 años), en demora de la gratificación. Se dieron cuatro condiciones experimentales de autoverbalizaciones, las cuales fueron: 1.- orientadas a la tarea, 2.- orientadas a la recompensa, 3.- verbalizaciones irrelevantes (contar) y 4.- no verbalizaciones.

Los resultados indicaron que en cuanto a la edad solo hubieron diferencias significativas en la condición de no verbalización, los sujetos más grandes se esperaron más tiempo antes de llamar al experimentador para recibir la gratificación. En cuanto a las diferentes condiciones encontraron resultados significativos en las verbalizaciones orientadas a la tarea y las verbalizaciones irrelevantes.

En otro estudio como el de Sawin y Parke (1979), cuyo objetivo fue evaluar la efectividad relativa de dos tipos de autoinstrucciones, se utilizó también el paradigma de resistencia a la tentación (tocar un juguete prohibido), en un diseño factorial de $2 \times 2 \times 2$. Las condiciones fueron: regla de prohibición v.s. no regla de prohibición (inhibición a la tentación). instrucción redirectiva v.s. no directiva (autoinstrucción de emplearse en una conducta incompatible con la prohibida) y niños de una edad promedio (\bar{x} = 7.2 v.s. de 8.2 años).

Los resultados encontrados fueron: la condición de regla-prohibitiva fue significativa en cuanto a la frecuencia y duración de tocar el objeto prohibido. La instrucción redireccional fue efectiva en cuanto a los mismos parámetros, pero solo de acuerdo a la edad; es decir, los niños más grandes resistieron mejor la tentación que los más pequeños con esta autoinstrucción.

Por su parte Augustin, Miller y Kirschenbaum (1979), manipularon tres aspectos de influencia interpersonal para determinar cómo es afectada la conducta del niño durante la resistencia a la tentación, en un diseño factorial de $2 \times 2 \times 2$. Los aspectos fueron: a) severidad de la amenaza por violar la instrucción de no jugar con un juguete particular (media v.s. severa) b) estatus del agente amenazante (sacerdote v.s. estudiante) y la presencia o ausencia del agente amenazante.

Los sujetos que participaron fueron niños de 2º y 3º grados de primaria y la variable dependiente medida fue el contacto físico con el juguete. Al analizar los datos, se observaron diferencias significativas entre la ausencia y presencia del experimentador en la situación experimental. En cuanto al tiempo de amenaza, fue significativa la severa, pero solo de acuerdo al estatus del agente amenazante.

Por otro lado, Grusec, Kuezenski, Rushton y Simutis (1979), realizaron un estudio cuyo objetivo fue presionar para desviar la tentación e intentar facilitar autocontrol en los sujetos. Se utilizaron niños de una edad promedio $\bar{x} = 5.1$ años, empleando un diseño factorial de $2 \times 2 \times 3$. Las condiciones manipuladas fueron: expectativas (rendirse o resistir), modelamiento (rendirse, resistir o ninguna) y tiempo de prueba (inmediata o demorada). La tarea era acomodar cartas y la tentación, una mesa que hablaba y los invitaba a jugar.

Los resultados observados fueron: en cuanto a la latencia de la primera desviación, el modelo que resiste fue mejor condición que el modelo control y este a su vez que el modelo que se rinde. En cuanto a la duración de las desviaciones, y el tiempo que el niño empleaba en la tarea, sólo fue significativo el modelo que resiste.

Grusec, Kueziniski y Simutis (1979), realizaron otro experimento con niños de una edad promedio \bar{x} = 7.2 años, donde reemplazaron la mesa por una persona y solo usaron la condición de modelamiento. Se diseñaron cinco condiciones de modelamiento: modelo que resiste, modelo que resiste pero con una racionalización en voz alta de su conducta, control, modelo que se rinde, y modelo que se rinde con racionalización en voz alta.

Los resultados arrojados claramente demostraron que, el modelo que resiste más la racionalización fue mejor condición -- que las otras cuatro, en cuanto a la latencia de la primera desviación. El modelo que resiste y el modelo que resiste más la racionalización, fueron significativos en cuanto a la duración de las desviaciones. Y en cuanto al tiempo, colocando cartas, no se observaron diferencias significativas en ninguna condición.

En algunas investigaciones se han examinado los efectos sobre demora de la gratificación o autoverbalizaciones modeladas y los resultados tienden a ser variados como se observó en los estudios antes mencionados. Sin embargo, recientes investigaciones sobre efectos de modelamiento nos demuestra que el modelamiento que da otro niño al sujeto experimental produce incremento en autocontrol.

Al respecto Kendall y Braswell (1982) realizaron un estudio donde el objetivo fue evaluar la utilidad de los componentes cognitivos del tratamiento cognitivo-conductual, incluyendo

las observaciones del salón de clases y reportes proporcionados de los familiares.

Participaron 23 niños y 4 niñas de primero y sexto grados, de una edad promedio \bar{x} = 10.2 años.

Los materiales usados durante el tratamiento fueron: un juguete tipo calculadora, un rompecabezas perceptual, un juego de damas o un ajedrez, fotografías que mostraban diferentes emociones y situaciones interpersonales.

Las medidas dependientes fueron: a) porcentaje de autocontrol, contenía componentes cognitivos y conductuales; midieron hiperactividad; observaron la distracción, resistencia a la tarea; b) ejecución de la tarea, -se evaluó el logro en el delecto aritmético y la lectura; se registraron los errores y la latencia de la primera respuesta. c) autorreporte, -se midió el nivel de autoestima de los niños, y d) observaciones conductuales-. Se observó la ocurrencia y no ocurrencia del seguimiento de seis conductas dentro del salón de clases: 1.- término de la tarea verbal. 2.- término de la tarea física. 3.- atención al término de la tarea. 4.- sentarse fuera de la butaca. 5.- verbalizaciones al carrito. 6.- movimientos físicos con el carrito.

Se llevo a cabo una pre-evaluación midiendo las variables antes mencionadas.

Los sujetos fueron asignados al azar formandose un grupo cognitivo-conductual, un grupo conductual y un grupo control.

El grupo cognitivo-conductual recibió entrenamiento en autoinstrucciones verbales por medio de modelamiento, reforzamiento social por la ejecución correcta y se requería que el niño explicara y discutiera la tarea que se le presentara.

El grupo conductual se sometió a las mismas condiciones del grupo anterior, solo que a éste no se le dio autoinstrucciones

verbales por medio de modelamiento.

El grupo control.- se le pidió que realizara únicamente las tareas sin recibir ningún entrenamiento.

Los resultados fueron: el grupo cognitivo-conductual obtuvo un mejor autocontrol tanto en sus hogares como en el salón de clases, así como una mejor ejecución en sus tareas asignadas - en comparación al grupo control y al grupo conductual.

En cuanto al reporte que se hizo a cada sujeto, se observaron diferencias significativas pero solo en el grupo cognitivo-conductuales.

Las observaciones conductuales dentro del salón de clases - demuestran que si hubo diferencias significativas en cuanto a hiperactividad, hablar y leer, con respecto a las demás conductas, pero solamente en la condición cognitivo-conductual.

Se observó también que los cambios que se obtuvieron se correlacionaron positivamente con la edad, es decir, los niños más grandes tuvieron mejor ejecución y autocontrol que los niños más pequeños.

Por otro lado, se ha observado que las racionalizaciones - que enfatizan consecuencias físicas de actuar de una manera controlada incrementan el autocontrol de preescolares, niños de primaria y adolescentes (La Voie, 1974; Parke, 1974; Verna, 1977; Parke & Murray).

Respecto a las racionalizaciones ("yo seré violento si tú tocas los juguetes") son efectivos con niños de 3 a 5 años (Parke y Sawin) pero no tanto con niños más grandes.

Ahora bien, de acuerdo a la teoría Piagetiana (Piaget, 1965) niños de primaria y más grandes, ponen más atención a las consecuencias de las acciones que a las intenciones de las acciones, aunque la tendencia es al revés cuando se acercan a la adolescencia. Consistente con Piaget, La Voie (1974) demostró que entre 7 y 11 años de edad no hubo incremento en la afecti-

vidad de enfatizar racionalmente las consecuencias físicas de desviación en la situación de tocar los juguetes (" el juguete puede quedar roto ") y que las racionalizaciones que enfatizan las intenciones para desviarse ("es correcto para ti, - que desees jugar con los juguetes") fue cada vez más efectivo al incrementar la edad.

Por otro lado, otra de las estrategias para obtener autocontrol es el autorreforzamiento, el cual para algunos autores como Kazdin (1978), es una técnica que consiste en entrenar al sujeto para que sea él mismo el que se administre las consecuencias; sea por propia sugerencia del sujeto o de alguna otra persona.

Para Bellack y Schwartz (1976) el autorreforzamiento forma parte del estado final de la secuencia del autocontrol con una función análoga y equivalente al reforzamiento externo, - en lo que respecta al mantenimiento y modificación conductuales con la diferencia de que es el propio sujeto quien no solamente atiende las respuestas a ser reforzadas sino que también las refuerza; no así para el caso del reforzamiento netamente externo, en el cual siempre es otro agente quien se encarga de dispensar las contingencias correspondientes de acuerdo a un parámetro de ejecución conductual.

El autorreforzamiento en los últimos años ha venido cobrando una mayor importancia social; puesto que ha demostrado una función reforzante en la regulación conductual a tal grado de llegar a mostrar experimentalmente una similitud en cuanto a su efecto con respecto al reforzamiento externo (Bandura, 1971 Bandura y Perloff, 1967).

Al respecto, Mahoney y Thoresen (1974) señalan que un individuo es potencialmente capaz de incrementar las conductas - deseadas por medio de consecuencias de autorreforzamiento una vez que estén establecidas las tareas conductuales. De aquí -

que se pueda deducir la trayectoria y el logro que en el plano individual y social pueda desempeñar el autorreforzamiento. -- Apoyando esto último, Rimm y Master (1974) argumentan que el autorreforzamiento puede ser eficiente para el fortalecimiento y mantenimiento conductuales, viéndose favorecido su aspecto práctico por su "inexpresivo" carácter, es decir, que los sujetos tiendan a trabajar por la obtención de su reforzador. No obstante, no se puede perder de vista la espectancia individual que sobre el valor reforzante pueda poseer un sujeto y la influencia individual en su aplicación inmediata o demorada. - (Lopatto y Williams, 1976).

Es importante hacer notar algunas consideraciones significativas con respecto a cualquier programa de implementación de autorreforzamiento, con el fin de asegurar su empleo en forma apropiada. Al respecto Bandura (1971) plantea que dentro de -- las investigaciones hechas para indagar sobre los procesos de autorreforzamiento existen fundamentalmente dos direcciones diferentes: una, está dirigida a identificar las condiciones ante las respuestas de autorreforzamiento son adquiridas o modificadas y la otra orientada de estudio, hace hincapié en si -- los reforzadores y castigos autoadministrados sirven como función reforzante en el control de la conducta de la propia persona, es decir, el autorreforzamiento se manipula.

Además, Bandura (1971) menciona cuatro componentes dentro de un evento de autorreforzamiento; a) "existencia de una auto descripción estándar de la conducta, la cual sirve de criterio para la evaluación de la adecuación de las ejecuciones; b) la existencia de una vinculación con los procesos de comparación social; c) el hecho de que los reforzadores estén bajo el control de la propia persona y d) el individuo actúa como su propio agente reforzante".



Similarmente Thoresen y Mahoney (1974) mencionan que la tarea principal del autorreforzamiento es la cuidadosa planeación de las circunstancias en las cuales se especificarán los reforzadores para probarse y maximizar los efectos de cualquier programa de autorreforzamiento, así como prever qué tipo de reforzadores se van a utilizar, la manera en la que han de ser administrados, cómo se va a ganar el autorreforzamiento y cómo asegurar su mantenimiento. Kazdin (1978) al respecto menciona o^otras consideraciones más para el empleo del autorreforzamiento, propomiendo que es válido que a los sujetos se les den sugerencias y recomendaciones acerca de cuándo deban ser administrados, así como los estándares de ejecución que deben satisfacerse.

IZT. 1000571

Skinner (1953, cit. en Jacob y Halife, 1982, pág. 18) menciona que una desventaja dentro de los programas de autorrefor^ozamiento es que, pese a que el individuo ejecute una respuesta determinada para poder tener acceso al reforzador, ello no implica que el individuo pueda suspender dicha respuesta y conseguir dicho reforzador. Apoyando esta idea Morgan y Bass (1973, cit. en Jacobo y Halife, 1982, pág. 42) argumentan que el efecto provocado al reforzar una ejecución no completada de hecho está reforzando una "violación a la regla" lo que en definitiva va en detrimento de cualquier mejoramiento conductual. Sin^o embargo, se han sugerido distintas estrategias para contrarrestar tales efectos y asegurar la probabilidad para que los sujetos se puedan autorreforzar no contingentemente. Una estrategía sería ejemplificar al sujeto con claridad los requisitos específicos para autorreforzarse.

Otro riesgo de la aplicación del autorreforzamiento es el hecho de que los sujetos puedan discontinuar en cualquier momento las contingencias, puesto que se encuentran bajo su control.



Además otros autores han demostrado que los estándares de los niños para el autorreforzamiento sobre una tarea en particular pueden ser aprendidos a través de una experiencia directa, situaciones estándares hechas explícitas por un adulto, la observación del autorreforzamiento de otros o bien la combinación de éstas (Hildebrant, Felman y Ditricks, 1973).

Se dice que el procedimiento de reforzamiento autoadministrado se deriva del hecho de decidir cuando y cuáles conductas deberán ser reforzadas sin ser relevante quién proporciona el reforzador; bien pudiendo ser el propio sujeto o alguien más.

Muchos autores han demostrado la utilidad del autorreforzamiento en los salones de clases con niños, para incrementar su atención; por ejemplo, Glynn, Thoman y Shee (1973), quienes emplearon un grupo de alumnos a los que se le solicitó que registrarán su atención cada vez que escucharan un sonido no predecible temporalmente; el reforzador consistía en ganar un minuto de tiempo libre cada ocasión que el autoregistro indicara que el alumno estaba poniendo atención. Los hechos evidenciaron que cuando los alumnos registraron y demostraron su propio reforzador se incrementó su atención. De manera semejante, trabajando en salones de clases con niños que se reforzaba a sí mismos con puntos canjeables está el estudio de Bolstad y Johnson (1974) quienes trabajaron con niños de segundo grado, los cuales presentaban conductas disruptivas en su salón, por ejemplo: molestar a otros niños, levantarse de su escritorio, etc. El procedimiento utilizado de manera general fue: primero se obtuvo una L.B. de las conductas disruptivas por minuto para cada uno de los sujetos, todos los sujetos recibieron puntos por reducir sus conductas disruptivas a excepción de un grupo control; dos grupos de niños fueron separados a auto-observar sus acciones disruptivas y recibían reforzamiento si sus registros eran similares a los de un reforzador externo, pero perdi

an puntos si existían diferencias grandes entre los dos contadores.

Bolstad y col. (1974) trabajando con otro grupo de niños a los cuales se les entrenó para que se auto-observaran sin haber tenido que comparar sus resultados con algún observador externo, reforzándose a sí mismo por actuar menos disruptivamente. Este estudio destaca esencialmente que niños pequeños pueden prontamente observar y reforzar sus propias acciones; además de confirmar una vez más que las técnicas de autocontrol pueden ser tan competentes como los procedimientos que han sido controlados por otros.

Por otro lado, dentro de la investigación de los programas de autorreforzamiento, se ha enfatizado la importancia que tiene el destacar particularmente con claridad tanto los sistemas de contingencias como los objetos conductuales (lovitt y Curtis 1969), dichos autores trabajaron con un niño de doce años durante tres fases experimentales, a saber: los criterios para la conducta académica fueron establecidos por el profesor, posteriormente fueron establecidos por el alumno y nuevamente el profesor los volvía a asignar. Se calculo el porcentaje de la ejecución académica. Los resultados mostraron que las respuestas académicas en las tres fases fueron: 1.65, 2.50 y 1.9 respectivamente, lo que concuerda con los trabajos descritos por Glynn (1970) en el sentido de que los niños están en posibilidades para mantener su propia conducta tan o más efectivamente por medio del autorreforzamiento como si estuvieran bajo un sistema de contingencias externo.

Otra de las técnicas que se han utilizado para obtener autocontrol es la autoevaluación. Al respecto Kanfer (1971) en su modelo de autorregulación plantea que la autoevaluación es entendida como una discriminación condicional en la cual el contenido de estos previos, como la forma de la respuesta, la ex-

clusión de la situación concurrente y otras experiencias previas o funcionan como determinantes estímulo para la respuesta autoevaluativa. El mismo autor sugiere que para pensar en una respuesta autoevaluativa es necesario plantearla simplemente como la posibilidad con la que cuenta un individuo para identificar sus ejecuciones; contando o teniendo como meta - algún estándar de comparación que funcione como guía para el autorreforzamiento.

Bellack y Schwartz (1976) han mencionado que la autoevaluación involucra comparar la ejecución con algún criterio en orden a determinar la respuesta, criterio que bien puede ser establecido por cualquier agente incluyendo el propio organismo.

A continuación mencionaremos dos desventajas principales en la utilización de la autoevaluación. En primer lugar, la carencia de información sobre la cual los criterios evaluativos se han basado y en segundo lugar, pero no por ello menos importante lo estricto de tales criterios; los cuales deben en la misma medida de lo posible ser "realistas", requiriendo para ello de información objetiva acerca de los parámetros de la meta conductual; desde luego sin dejar de considerar datos relevantes que incluyen; normas, capacidades, restricciones médicas y factores medioambientales.

Al respecto Jacobo y Halife (1982) realizaron un estudio sobre programas de autorreforzamiento con niños escolares, en donde participaron 9 sujetos (cinco niños y cuatro niñas), todos ellos de nueve años de edad, a excepción de una niña de 10 años; cursaban el cuarto año de primaria. Ellos demostraron poseer habilidades en la ejecución de conductas aritméticas.

El experimento se llevó a cabo en un salón de clases. Se realizaron cinco fases que fueron las siguientes:

Fase de autoevaluación L.B. I.- Aquí participaron tres -

grupos a los cuales se les entregó una copia con diez operaciones que deberían resolver y posteriormente tenían que calificarse (las Operaciones correctas estaban escritas en el pizarrón).

Concluido lo anterior, se le dijo a los sujetos: "ahora, - toma las fichas que creas merecer de acuerdo a tí calificación" las fichas podrían ser canjeadas por dulces, chocolates, o lo que les gustara.

Para el primer grupo se presentó una secuencia de autorreforzamiento en orden decreciente, para el segundo grupo en orden creciente y para el tercero una secuencia desordenada.

Fase experimental (condiciones generales).- esta fase se llevó a cabo con las características de la fase anterior, sólo que se especificó un tiempo para realizar las operaciones y para la autoevaluación.

Fase experimental I.- (criterio de 100%) durante esta fase los sujetos intercambiaron 10 fichas y los reforzadores que les correspondían, contando al menos con ocho respuestas correctas y una correspondencia total entre su autorreforzamiento y su autoevaluación.

Fase experimental II.- (criterio de 50%) las características de esta fase fueron las mismas que en la fase anterior sólo que los sujetos podían obtener un total de cinco fichas, - (dos operaciones correctas igual a una ficha).

Fase experimental III.- (criterio de 20%) se realizó de la misma manera que las dos anteriores sólo que los sujetos recibían dos en total.

En forma general los resultados fueron los siguientes: Para el grupo I.- se presentó una correspondencia total entre su evaluación y su autorreforzamiento. Para el grupo II.- se observó que presentaron las mismas características de correspondencia total en todas las fases experimentales. En el grupo

III.- al igual que en los anteriores, mostraron una correspondencia total entre su evaluación y su autorreforzamiento.

Los resultados arrojados en este estudio comprobaron la analogía que guarda el autorreforzamiento en relación con el reforzamiento externo como lo postula Bandura (1971); Bandura y Perloff (1967); Bellack y Schwartz (1976) y Kazdin (1978).- Dado que los efectos conductuales mostrados en el cambio de condiciones de las fases experimentales en línea base son inegables en cuanto al consumo e intercambio de fichas, es decir, la manipulación del autorreforzamiento demostró ser operativa para producir los intercambios en el consumo de fichas, como si estuvieran otorgándose externa y contingentemente.

CAPITULO III

III.1.- JUSTIFICACION

Se ha observado que el autocontrol es actualmente una área - de investigación novedosa e importante en la Psicología y se ha empleado en diversos problemas comunes (obesidad, tabaquismo, hábitos de estudio deficientes, etc.), obteniéndose buenos resultados (Rimm y Master, 1974). Sin embargo las investigaciones sobre autocontrol en niños se han realizado básicamente en los EE.UU., además la mayoría de las investigaciones en general sobre éste - tema se han llevado a cabo en situaciones artificiales (como se observó en los estudios mencionados anteriormente), en donde ha sido un payasito, una mesa o un juguete quienes invitan a los niños a dejar de trabajar y no una situación cotidiana y verdadera con una tentación y un trabajo reales.

Ahora bien, ya que se ha trabajado en situaciones restringidas y artificiales, nosotros nos interesamos en trabajar en una situación cotidiana y verdadera (casa), ante una tentación real (televisión) y un trabajo real (tarea académica), ya que en ninguno de los estudios se ha trabajado en una situación real y ante un estímulo tan dominante como lo es la televisión en nuestra sociedad.

Nosotros trabajamos con niños de 7 y 9 años de edad, por que estos niños tienen un repertorio verbal más amplio y pueden darse autoinstrucciones para regular su propia conducta (Sawin, 1979). Asimismo, el lenguaje verbal es un factor significativo para obtener autocontrol (Bem, 1967).

Cabe aclarar, que nosotros no pretendemos solucionar este - problema que tiene trascendencia mayor, sino solamente proponemos una alternativa que puede ser viable para que los niños autocontrolen su conducta de ver televisión al realizar sus tareas - escolares. Además debemos tomar en cuenta que desgraciadamente -

la educación es un instrumento en manos de la clase dominante- que determina su carácter adecuadamente a los intereses de cla- se. y, por lo tanto, la televisión misma cumple con la función específica de adoctrinar al niño, al adolescente y al adulto - mexicanos a fin de convertirlos en eficientes consumidores, - partidarios del sistema capitalista, ya que la publicidad a fa- vor de este último, crea necesidades ofreciendo los medios de- satisfacerlos a través de los productos que anuncia así como - también dominando a los medios de comunicación de masas, adorme- ce la conciencia crítica de la sociedad, enajenándola ideoló- gica y políticamente, aminorando el antagonismo de clases "Ber- nal, 1974, pág. 172).

EXPERIMENTO 1

III.2.- OBJETIVO GENERAL

El objetivo de la presente investigación fue estimar la -- efectividad de diferentes estrategias cognitivo-conductuales,-- para lograr autocontrol de la conducta de ver televisión en ni- ños de 7 a 9 años de edad.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1) Estimar la efectividad de diferentes estrategias cognitivo-- conductuales sobre el establecimiento de conductas de autocon-- trol.
- 2) Estimar si existen diferencias entre niños de 7 años y niños de 9 años de edad, en el establecimiento de conductas de auto-- control.
- 3) Estimar si el autocontrol incrementa la efectividad de con-- ductas académicas (tiempo y exactitud) en niños.

III.3.- METODO

. Sujetos: 60 niños de dos escuelas primarias de la clase me

dia, 30 niños de 7-7:11 años (15 niños y 15 niñas) y 30 niños de 9-9:11 años (15 niños y 15 niñas).

Material: Lápices, hojas de operaciones matemáticas (tarea), hojas de registro, gomas, plumas, cronómetros, mesas, sillas y televisión.

Situación Experimental: En la casa de los sujetos, en donde se sentó al niño en una silla con una mesa enfrente para realizar la tarea, de tal forma que la televisión estuviera frente a él cubriendo su campo de visión.

El horario en el cual se trabajo con los niños fue de 15- a 19:00 hrs., en el tiempo que se llevaba a cabo la programación de caricaturas en el canal 5.

DEFINICION CONDUCTUAL

Conducta a registrar: cualquier distracción ante el estímulo tentativo (televisión) cuando el niño esté realizando su tarea escolar.

Definición objetiva.- todo contacto visual que el niño tenga con la televisión, sin mirar a otros objetos, personas o cosas.

III.4.- SELECCION DE LA MUESTRA

El presente estudio se llevó a cabo con una muestra de niños de la clase media, los cuales fueron seleccionados de dos escuelas primarias oficiales, ubicadas en la comunidad de San Pedro Xalpa de la delegación Azcapotzalco. Los niños seleccionados cursaban el 2º y 4º grado, cuyas edades fluctuaron entre 7 y 7 años 11 meses y entre 9 y 9 años 11 meses respectivamente, a los sujetos de estos grados escolares y a sus papás se les aplicó una pequeña encuesta donde se les hacían preguntas como por ejemplo: si creían que el niño ve demasiada televisión, si ésta interfiere con su rendimiento escolar, si in-

terfiere con la elaboración de sus tareas, que programas le gustan más, cuantas horas ven televisión, etc. (ver cuestionario en apendice).

Se aplicaron 264 encuestas de las cuales 132 fueron aplicadas a padres de familia y 132 a niños. Una vez codificadas los datos de las encuestas se eligió aleatoriamente de entre aquellos sujetos que presentaran problemas con la televisión, como por ejemplo: que pasaran varias horas viendo televisión descuidando su tarea escolar y realizandola mal. De esta manera quedaron 32 sujetos de 2º grado (16 niños y 16 niñas) y 32 sujetos de 4º grado (16 niños y 16 niñas).

III.5.- VARIABLES

VARIABLES dependientes:

- 1.- Porcentaje de tiempo realizando la tarea.
- 2.- Porcentaje de trabajo realizado.
- 3.- Porcentaje de trabajo realizado correctamente.
- 4.- Número de veces que el niño se distrae.
- 5.- Porcentaje total de la duración de las distracciones.
- 6.- Tiempo que transcurre antes de la primera distracción.

VARIABLES independientes:

A.- Cada uno de los tratamientos que son:

- 1.- No plan.
- 2.- Inhibición a la tentación (IT).
- 3.- Imitación (I)
- 4.- Racionalizaciones (R)
- 5.- Autorreforzamiento (AR)

B.- Edad de los niños:

- 1.- 7 años (de 7 a 7 años 11 meses)
- 2.- 9 años (de 9 a 9 años 11 meses)

III.6.- DISEÑO EXPERIMENTAL

Se llevaron a cabo dos tipos de diseños experimentales para analizar los datos: diseño factorial de 5×2 y un diseño pretest-postest, para cada sujeto en aquellas condiciones del diseño factorial que resultaron significativas.

El diseño factorial de 5×2 nos permitió analizar los datos estadísticamente y observar los siguientes puntos: a) si existieron diferencias significativas entre las cinco estrategias, b) si existieron diferencias significativas en cuanto a los dos niveles de edad, y c) si hubo interacción entre la edad y la estrategia. De esta manera se obtuvo una matriz de 10 celdas, en cada una de las celdas de la matriz se asignaron aleatoriamente 6 sujetos de la muestra elegida (3 niños y 3 niñas para balancear la variable sexo) y se colocaron cada uno de los resultados obtenidos de la siguiente manera: a) porcentaje de tiempo realizando la tarea (PTRT), b) cantidad de trabajo realizado (CTR), c) cantidad de trabajo realizado correctamente (CTRC), d) número de veces que el niño se distrae (NVD), e) duración total de las distracciones (DTD) y f) tiempo que transcurre antes de la primera distracción (TTAPD).

Dado que los datos podían arrojar diferencias significativas en algunas estrategias, esto implicaría que son significativas respecto a las demás, pero no con respecto a sí mismas, es decir, a la estrategia en sí. Para subsanar este punto, se aplicó un diseño pretest-postest, que nos permite comparar a un grupo consigo mismo.

Este diseño solamente fue aplicado a las estrategias que resultaron ser significativas. Con este diseño, se analizaron las diferencias significativas entre cada una de las estrategias con respecto a su pre-evaluación en cuanto a las variables independientes manejadas.

III.7.- PROCEDIMIENTO

Durante toda una semana se visitó el hogar de los niños seccionados, para observar el problema de exceso en ver televisión, así como su repercusión a nivel académico. Esta semana sirvió para platicar con las madres sobre el procedimiento que seguiríamos, así como crear el suficiente rapport con el niño y la situación familiar en general, también se aprovechó para evaluar y observar el comportamiento del niño antes de cualquier intervención experimental, ya que esta evaluación serviría como pretest, para el segundo experimento.

Las actividades para esta semana, en forma general fueron de la siguiente manera: una vez establecido con la madre y/o familiares que nos dejaran solos con los niños y con la televisión prendida con caricaturas en la pantalla, se sentó al niño en donde normalmente realiza sus tareas y se le colocó la televisión enfrente de él o se hacían los movimientos pertinentes para que la televisión quedara directamente enfrente de los niños (previo permiso de los familiares). Una vez establecido lo anterior, se les entregaban hojas con operaciones matemáticas (forma 1.1 para los niños de 2^o grado y forma F 2.1 para los niños de 4^o grado, ver apéndice) y no se les daba ninguna instrucción con respecto a la televisión solo se les mencionó que hicieran las operaciones que se les daban en las hojas impresas y durante 15 minutos se registraron las veces que el niño se distraía, así como la duración de cada una de las distracciones, además de observar el tiempo en que acontecía la primera distracción, todo esto se registraba cuando se encontraba realizando las operaciones.

Los niños visitados durante esta etapa constaron de 12 niños diarios, con lo cual al final de la semana se completó el grupo de 60 niños. Esto se realizó así debido a que el periodo de caricaturas tenía un horario constante diario de las 15 ho-

ras hasta las 19 hrs. del día.

Durante la siguiente etapa, se llevaron a cabo las estrategias para el autocontrol. A todos los niños por igual, durante esta etapa, se les dieron algunas instrucciones generales, las cuales fueron las siguientes: se les daban las hojas, con la tarea y se les decía "mira, aquí tienes unas hojas, con una tarea que tienes que realizar, tienes 15 minutos para hacerla, - procura no distraerte con la televisión para que termines en el tiempo adecuado, me avisas cuando termines y yo te califico la tarea. Yo estaré detrás de tí, no me llames para nada", ¿es tá claro?, ¿tienes alguna duda?.

Cuando todas las instrucciones quedaban entendidas por los niños, se continuaba diciendo las instrucciones adicionales para cada una de las condiciones. Cabe aclarar que los niños fueron seleccionados aleatoriamente para asignarlos a cada una de las condiciones.

Gpo. NO PLAN.- Este fue de hecho el grupo control y aquí - solo se les dió las instrucciones generales y no se les dijo nada adicional.

Gpo. INHIBICION A LA TENTACION.- A este grupo se les dieron instrucciones generales más instrucciones específicas; las instrucciones específicas fueron: "para ayudarte a evitar que te distraigas con la televisión, cada que creas que vas a distraerte repite en voz alta: no debo ver la televisión".

Gpo. DE IMITACION.- A este grupo de niños después de las - instrucciones generales solo se les pidió que observaran a un modelo antes de realizar sus operaciones (en esta parte trabajaron dos investigadores, uno que funcionaba como modelo y el otro se dedicó a dar las instrucciones), al modelo se le dieron las instrucciones generales, y éste después se dedicaba a realizar las operaciones, sin voltear para nada a observar la televisión, una vez que terminó las operaciones y las entregó,

el otro experimentador dió la indicación al niño de que realizara ya sus operaciones (el experimentador que funcionó como modelo no pronunció absolutamente nada, sólo se dedicó a oír - las instrucciones y a realizar las operaciones).

Gpo. DE RACIONALIZACIONES.- Las instrucciones para los niños de este grupo fueron dirigidas hacia el hecho de que los niños trataran de racionalizar las posibles consecuencias que tendrían por observar la televisión al realizar su tarea: primero deben pensar y decirte a ti mismo: "si veo televisión y al mismo tiempo hago la tarea, ni veré la televisión a gusto, mejor termino mi tarea y después podré ver la televisión tranquilamente". Se le pidió que repitiera las instrucciones y una vez que las había comprendido, se le pidió que las repitiera - las veces que quisiera para acordarse de lo que le dijo, cuando estuviera haciendo su tarea.

Gpo. DE AUTORREFORZAMIENTO.- Después de las instrucciones generales se le colocó dinero a un lado de su lugar de trabajo sin que le estorbara en la ejecución de su tarea, y que tampoco tuviera ningún problema para tomar las monedas, después de lo cual se le dice lo siguiente: " si tu no volteas a ver la televisión y te dedicas a hacer tus cuentas, al final podrás tomar el dinero que está aquí (se le señalaba el dinero); fija te bien, tú solo tomarás cinco pesos por cada cinco cuentas - que tu hagas, nadie te dará nada cuando se te diga que ya se terminó tu tiempo, sólo recogeré tu tarea y el dinero que no te hayas ganado ¿entendido?. Después de que el niño nos repetía y daba muestras de haber comprendido las instrucciones se le daba la señal de comenzar.

III.3.- RESULTADOS

1) Porcentaje de tiempo realizando la tarea (Fig.L).

Con respecto a la edad se observa que los niños de 7 años, obtuvieron un mayor porcentaje en cuanto al tiempo que permanecieron realizando la tarea en la estrategia de imitación y autorreforzamiento; en la estrategia de racionalizaciones se observa un efecto moderado con respecto al grupo control, en esta variable.

En los niños de 9 años no se observó ningún efecto en ninguna de las estrategias con respecto al grupo control. Sin embargo la estrategia de autorreforzamiento con dinero obtuvo un efecto ligero en cuanto al tiempo en que permanecieron realizando la tarea, con respecto a las demás estrategias y al grupo control.

Con respecto a la estrategia, aquí se observa más claramente un mayor porcentaje sobre esta variable tanto la estrategia de autorreforzamiento como de imitación, así como también la estrategia de racionalizaciones, que alcanzó un efecto ligero en los niños de 7 años de edad con respecto al grupo control. Por otro lado, se corrobora lo anteriormente dicho con respecto al ligero efecto que sólo la estrategia de autorreforzamiento tuvo, en los niños de 7 años de edad durante el tiempo que los niños se encontraron realizando la tarea en comparación al grupo control.

El análisis estadístico del "ANOVA" nos muestra en esta variable los siguientes resultados:

FV	SC	GL	CM	F
FACTOR DE VARIANZA.	SUMATORIA DE LOS CUADRADOS.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA DE LOS CUADRADOS.	F DE TABLAS.
Factor A	574.65	4	143.67	1.73
Factor B	664.93	1	664.93	8.02
Factor Ax B	492.13	4	123.03	1.48
Error	4141.22	50	82.82	- - -
Total	5872.93			

$F_{0.01}(4,50) = 2.56$ $F_{0.01}(1,50) = 4.04$ $F_{0.01}(4,50) = 2.56$

Por tanto solo la variable B (edad) ($F_b = 3.02 > F_t = 4.04$) obtuvo un efecto significativo. Y tanto las estrategias como la interacción (edad y estrategia) no tuvieron ninguna significancia sobre el porcentaje de tiempo realizando la tarea. Esto es, el grupo de niños de 9 años obtuvo un porcentaje de tiempo realizando la tarea significativamente mayor que los niños de 7 años.

2) Porcentaje de trabajo realizado (Fig. 2).

Con respecto a la edad, se observa que para los niños de 7-años casi todas las estrategias utilizadas tuvieron algún efecto sobre la cantidad de trabajo realizado, excepto la estrategia de autorreforzamiento, donde se observa un decremento de este comportamiento con respecto al grupo control. Para los niños de esta edad sin embargo, la estrategia de inhibición a la tentación fue la variable que tuvo el efecto principal; seguida de la estrategia de imitación en la cual también se observa un porcentaje mayor.

En los niños de 9 años solamente la estrategia de racionalizaciones y autorreforzamiento con dinero tuvieron porcentajes altos sobre esta variable con respecto al grupo control.

Con respecto a la estrategia, en realidad se observan efectos contrarios de los niños de una edad con respecto a la otra edad, puesto que las estrategias que tuvieron un efecto principal sobre los niños de 7 años de edad (inhibición a la tentación e imitación) no concuerdan con el efecto que tuvieron con los niños de 9 años y viceversa, las estrategias de racionalizaciones y autorreforzamiento que resultaron tener un puntaje más alto en niños de 9 años, no se obtuvo en niños de 7 años en esta variable.

El análisis estadístico del "ANOVA" nos muestra en esta variable los siguientes resultados:

FACTOR DE VARIANZA.	SC SUMATORIA DE LOS CUADRADOS.	GL GRADOS DE LIBERTAD.	CM MEDIA DE LOS CUADRADOS.	F DE TABLAS.
Factor A	329.44	4	82.36	0.224
Factor B	48.63	1	48.63	0.132
Factor Ax B	1586.23	4	396.55	1.080
Error	18358.58	50	367.17	- - -
Total	20322.88	- -	- - -	- - -

$F_{0.01}(4,50) = 2.56$ $F_{0.01}(1,50) = 4.04$ $F_{0.01}(4,50) = 2.56$.

Por tanto, se demostró que ni la edad ($F_b = 0.1324 < F_t = 4.04$) ni ninguna de las estrategias ($F_A = 0.224 < F_t = 2.565$) ni la interacción de las estrategias con la edad ($F_{AB} = 1.080 < F_t = 2.565$) - tuvieron alguna significancia sobre la cantidad de trabajo realizado. Así aunque aparentemente existen dos interacciones con mayores efectos: Racionalizaciones en niños de 9 años e inhibición a la tentación en niños de 7 años, sin embargo estas interacciones no son estadísticamente significativas.

3) Cantidad de trabajo realizado correctamente (Fig. 3)

Con respecto a la edad se observa que en los niños de 7 años casi todas las estrategias utilizadas, tuvieron efectos importantes con respecto al grupo control en esta variable dependiente - cantidad de trabajo realizado correctamente (CTRC) exceptuando - la estrategia de autorreforzamiento con dinero, la cual no tuvo un porcentaje alto con respecto al grupo control. La estrategia de inhibición a la tentación fue la que tuvo el efecto principal sobre la cantidad de trabajo realizado correctamente, en los niños de estas edades.

Para los niños de 9 años de edad se observa lo contrario, el efecto principal lo obtuvo el autorreforzamiento con dinero y la estrategia que no tuvo un porcentaje alto con respecto al grupo control fue la estrategia de inhibición a la tentación.

Con respecto a la estrategia se observan claramente efectos - totalmente opuestos de las estrategias en cada una de las edades,

ya que se puede apreciar en la figura 3 que las estrategias : - inhibición a la tentación e imitación tuvieron un efecto significativo sobre los niños de 7 años de edad, lo cual para los niños de 9 años no tuvieron ningún efecto. Sin embargo las estrategias de autorreforzamiento con dinero y racionalizaciones obtuvieron efecto en los niños de 9 años y ningún efecto en los niños de 7 años de edad.

En esta variable se observan datos interesantes, ya que podemos apreciar una diferencia muy marcada en cuanto a los resultados obtenidos en cada una de las edades, con respecto a la edad y a la estrategia.

El análisis estadístico del "ANOVA" nos muestra en esta variable los siguientes resultados:

FV	SC	GL	CM	F
FACTOR DE VARIANZA.	SUMATORIA DE LOS CUADRADOS.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA DE LOS CUADRADOS.	F DE TABLAS.
Factor A	965.8	4	241.45	0.599
Factor B	92.43	1	92.43	0.229
Factor AxB	7059.99	4	1764.99	4.38
Error	20144.31	50	402.88	- - -
Total	28262.68			

$F_{0.01}(4,50) = 2.56$ $F_{0.01}(1,50) = 4.04$ $F_{0.01}(4,50) = 2.56$

Por tanto, solo la interacción de la estrategia con la edad ($F_{AB} = 4.381 > F_t = 2.565$) obtuvo un efecto significativo sobre esta variable, ni la edad $F_B = 0.229 < F_t = 4.04$) ni las estrategias por si solas $F_A = 0.599 < F_t = 2.565$) obtuvieron efectos -- significativos. Es decir, las combinaciones autorreforzamiento en 9 años e inhibición a la tentación en 7 años, fueron las que obtuvieron los mayores efectos y las combinaciones autorreforzamiento en 7 años e inhibición a la tentación en 9 años fueron las que menos resultados positivos obtuvieron, es decir, se obtuvieron efectos contrarios.

4) Número de veces que el niño se distrae (fig. 4).

Se puede observar en la gráfica 4.1 que los niños de 7 años en la estrategia de imitación presentaron un promedio menor de distracciones, seguida de la estrategia de autorreforzamiento con dinero. En contraste a la estrategia de inhibición a la tentación y el grupo control éstas presentaron un promedio más alto en el número de veces de las distracciones. La estrategia -- que no presentó ningún efecto con respecto al grupo control fue la estrategia de racionalizaciones.

Por lo que respecta a los niños de 9 años, se observa que -- la estrategia de autorreforzamiento fue la única que obtuvo efecto importante con respecto al grupo control, durante esta estrategia los niños alcanzaron un promedio menor de distracciones -- que en todas las demás estrategias las cuales no mostraron efectos principales con respecto al grupo control.

En la gráfica (Fig. 4.2) comparativamente hablando observamos que los niños de 7 años tuvieron menor porcentaje de distracciones en la estrategia de racionalizaciones, autorreforzamiento e imitación. Y en los niños de 9 años, únicamente una estrategia (autorreforzamiento) obtuvo una reducción en el número de veces que los niños se distrajeron.

El análisis estadístico del "ANOVA" nos muestra en esta -- variable los siguientes resultados:

FV	SC	GL	CM	F
FACTOR DE VARIANZA	SUMATORIA DE LOS CUADRADOS.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA DE LOS CUADRADOS.	F DE TABLAS.
Factor A	377.57	4	94.39	1.101
Factor B	431.67	1	431.67	5.62
Factor Ax B	398.50	4	99.62	1.162
Error	4285.67	50	85.71	- - -
Total	5543.41			

$F_{0.01}(4,50) = 2,56$ $F_{0.01}(1,50) = 4,04$ $F_{0.01}(4,50) = 2,56$

El análisis del "ANOVA", nos demuestra que solamente hubo un efecto significativo con respecto a la edad de los niños -- ($F_B = 5.62 > F_t = 4.04$), mientras que la estrategia no fue significativa ($F_A = 1.101 < F_t = 2.565$) ni la interacción de ambas variables -- ($F_{AB} = 1.16 < F_t = 2.565$). Por tanto la variable edad (B) fue la única que tuvo efectos significativos; esto es, los niños de -- 9 años se distraen un número de veces menor que los niños de -- 7 años.

5) Porcentaje de la duración total de las distracciones, (ver - fig. 5).

Se observa en ambas gráficas de esta figura que en los niños de 7 años solamente la estrategia de autorreforzamiento y de imitación tuvieron efecto importante con respecto al grupo control, se observa también un efecto moderado con la estrategia de Racionalizaciones sobre ésta variable. Sin embargo en los niños de 9 años no se observa ningún efecto importante con respecto al grupo control. Aquí únicamente la estrategia de -- autorreforzamiento con dinero obtuvo un efecto leve con respecto al grupo control.

El análisis estadístico del "ANOVA" nos muestra en esta variable los siguientes resultados:

FV	SC	GL	CM	F
FACTOR DE VARIANZA.	SUMATORIA DE LOS CUADRADOS.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA DE LOS CUADRADOS.	F DE TABLAS
Factor A	583.77	4	145.94	1.76
Factor B	648.722	1	648.72	7.82
Factor AxB	507.17	4	126.79	1.53
Error	4148.38	50	82.96	- - -
Total	5888.04			

$F_{0.01}(4,50) = 2,56$ $F_{0.01}(1,50) = 4,04$ $F_{0.01}(4,50) = 2,56$

Por tanto sólo la edad tuvo un efecto significativo ($F_B = 7.82$)

$> Ft = 4.04$), pero ni la estrategia por si sola ($FA = 1.75 < Ft = 2.565$) ni la interacción ($FAB = 1.53 < Ft = 2.565$) de las estrategias con las edades, obtuvieron significancia alguna. Esto es, los niños de 9 años se distraen un tiempo significativamente menor que los de 7 años.

6) Tiempo transcurrido antes de la primera distracción (Fig. 6).

En ambas gráficas de esta figura se observa claramente que los niños de 7 años, tanto en la estrategia de autorreforzamiento, como en imitación obtuvieron un efecto relevante con respecto al grupo control.

Por otra parte se observa claramente que para los niños de 9 años la estrategia de autorreforzamiento tuvo un gran efecto sobre la variable; es decir, que solamente durante el transcurso de esta variable los niños "tardaron" más en distraerse -- por primera vez. También en estos niños se observa un efecto positivo pero leve en la estrategia de racionalizaciones.

El análisis estadístico del "ANOVA" nos muestra en esta variable los siguientes resultados:

FV	SC	GL	CM	F
FACTOR DE VARIANZA.	SUMATORIA DE LOS CUADRADOS.	GRADOS DE LIBERTAD.	MEDIA DE LOS CUADRADOS.	F DE TABLAS.
Factor A	87526	4	21881.5	1.000
Factor B	108205.06	1	108205.06	4.9481
Factor Ax B	38714.27	4	9678.566	0.4425
Error	1093378.66	50	21867.573	
Total	1327823.97			

$F 0.01 (4, 50) = 2.56$ $F 0.01 (1, 50) = 4.04$ $F 0.01 (4, 50) = 2.56$

Por tanto ninguna de las estrategias $FA = 1.7346 < Ft = 2.565$ -- ni la interacción (edad-estrategia) ($FAB = 1.485 < Ft = 2.565$) tuvieron ninguna significancia. Solamente la edad ($FB = 8.0286 >$

$F_t = 4.04$) obtuvo un efecto significativo sobre el tiempo transcurrido antes de la primera distracción, esto es, los niños de 9 años tardan un tiempo significativamente mayor que los niños de 7 años, en empezar a distraerse.

III.9.- DISCUSION Y CONCLUSION

En forma general se hizo evidente que la estrategia de autorreforzamiento con dinero obtuvo los mejores resultados y el grado de autocontrol fué notable con esta estrategia comparada con las otras estrategias; estos resultados se observan en mayor escala con los niños de mayor edad que en los niños de menor edad, aunque se puede decir sin temor a equivocarse que el autorreforzamiento con dinero incrementa la efectividad de conductas académicas (tiempo y exactitud). Los niños al parecer entre más edad tengan más se evidencia el poder que ejerce sobre los mismos, el factor cultural del dinero.

En los niños de menor edad, también cobra importancia el hecho de que, además del dinero, la instancia del autocontrol reca^uló en el hecho de que ellos mismos se "prohibieron" voltear a ver la televisión o en el hecho de observar a alguien comportarse, sin interesarse en la televisión y solo dedicarse a realizar su trabajo, aún en la presencia de la misma. Sin embargo en los niños de mayor edad ni la autoprohibición (inhibición a la tentación) ni el hecho de observar a un modelo (imitación) fueron causa suficiente para incrementar la efectividad de conductas académicas ante la distracción más grande que actualmente recae sobre los niños, nos referimos al aparato televisivo.

Por otro lado, en los niños de menor edad (7 años), se observó que los resultados de este experimento son similares a los resultados encontrados por Mischel y Patterson (1978) con respecto al

efecto regulatorio que las autoverbalizaciones prohibitivas (IT) ejercen sobre el autocontrol que se tenga ante las tentaciones; es interesante mencionar que este efecto regulatorio, aunque los autores mencionados, lo encontraron con niños en edad preescolar (4-5 años) ante una situación ficticia y controlada de laboratorio; en este estudio se presentó ante niños de mayor edad (7 años) en una situación cotidiana y más real que la realizada por dichos autores. Sin embargo este efecto regulatorio de las autoverbalizaciones prohibitivas, no tuvo ningún efecto sobre los niños de mayor edad (9 años) en este estudio.

Asimismo se observó en el presente estudio que la estrategia de imitación (observar un modelo que resiste la tentación) en forma general obtuvo efectos importantes sobre el grado de autocontrol en los niños de 7 años de edad, y estos resultados de alguna manera son similares a los resultados encontrados en el experimento de Grusec y cols. (1979) donde se demostró que la imitación de un modelo que resiste a la tentación fue la que obtuvo un efecto significativo, en el grado de autocontrol en niños de una edad promedio de 7.2 años de edad, aunque el efecto de esta estrategia no se dio por sí solo, sino que fue acompañado por racionalizaciones que los niños se hacían en voz alta, pero en nuestro estudio, las racionalizaciones no obtuvieron ningún efecto sobre los niños de 7 años de edad, solo se obtuvo como se puede observar en los resultados, algunos efectos sobre algunas variables dependientes en los niños de 9 años de edad.

Es importante aclarar que los resultados obtenidos de las estrategias en el presente experimento, no fueron significativos estadísticamente; esto pudo deberse a varios factores, uno de ellos que creemos de gran importancia para este, son las variables externas que se nos presentaron como por ejemplo:

- 1) La presencia de la madre y/o las verbalizaciones (llamado

de atención) que ésta hacia al niño (a).

2) La presencia de hermanos más pequeños que interrumpían la ejecución de los niños en estudio (a pesar de que se les había - indicado a los padres, que esto no debía de ser).

3) La llegada no prevista de terceras personas (padres del - trabajo, vecinos, parientes, amistades, etc.) que interrumpían - en algún sentido la ejecución.

4) El hecho del gusto hacia alguna caricatura en especial.

5) Aunque se tenía previsto el gusto de los niños, por las - caricaturas, se observó en la práctica que tenían predilección - por algún otro programa; sobre todo en el caso de las niñas (co- medias).

6) El gusto y habilidad que cada uno de los niños presentaba por las operaciones matemáticas (sumas y restas).

7) Los factores físicos-ambientales, que facilitaban o perju- dicaban la ejecución de la labor (iluminación, espacio restringi- do, basura en el lugar de trabajo).

8) El horario destinado para la realización y desarrollo del experimento, ya que el periodo de caricaturas abarca de las 5 ho- ras hasta las 18 horas, horario durante el cual en muchas casas- transcurría la hora de comida (programación normal en la época - del experimento).

Cabe mencionar que el hecho de que no se observaran efectos- significativos en las estrategias, pudo deberse a varias causas:

a) por la variabilidad que existió en los datos arrojados por -- los sujetos en cada una de las variables dependientes (variabili- dad intra-grupo), ya que en algunos casos, se daban en una misma celda de la matriz, puntajes muy extremos lo cual es un fuerte - indicador de que los puntajes de los sujetos se debían a fuentes incontroladas más que a la condición de estrategia cognitivo-con- ductual utilizada; b) como una consecuencia de lo anterior, se -

puede decir que las fuentes de error fueron demasiado grandes.- Dentro de estas fuentes de error se encuentran tanto los factores conocidos que no se pueden controlar como: la situación experimental, la ejecución de los niños en la realización de sumas y restas, que algún programa televisivo les gustara o no, la -- presencia de la madre o algún familiar cuando el niño estaba -- haciendo la tarea, etc. Así como factores desconocidos. Asimismo vemos que estas fuentes están contribuyendo más que las es-- trategias en los puntajes de los sujetos; c) otro elemento que -- puede estar influyendo en los resultados encontrados, en comparación con estudios revisados, es que a diferencia de estos, -- aquí se trabajó en una situación real (hacer una tarea parecida a la que realizaban en la escuela).

A pesar de los inconvenientes mencionados, es bueno aclarar que este estudio nos dió oportunidad de demostrar y poner en -- práctica mucha de la metodología que adquirimos durante los -- años de estudio dentro de la psicología; a su vez nos involucra mos con el tipo de problemas que el psicólogo deberá afrontar -- durante su práctica profesional; ahora bien, nosotros pensamos -- que dada la escases de datos estadísticos acerca de la incidencia de problemas de este tipo, se pensó adecuadamente que la me -- jor alternativa es aquella en la cual, de la misma práctica comunitaria "real", se obtengan datos que suplan la investigación en este terreno, ya que realizándolo así, esperamos contribu -- ir a la realización en mayor porcentaje de estudios en situaciones "reales", abordando a su vez problemas de las características de este estudio, que afectan en gran medida a la población de nuestro país, pero estudios donde en la medida de lo posible se logre controlar lo mejor que se pueda las variables extrañas, que estuvieron presentes como ya se mencionó durante el desarrollo de este estudio, ya que reduciendo éstas se puede derivar -- con mayor formalidad, y ayudar a su vez, para la creación de --

una tecnología sólida que prevea y, dado el caso, instrumente - los procedimientos adecuados para resolver este tipo de problemas, que repercute en el aprendizaje académico de los niños y - debido a esto se hace necesario que los niños posean un autocontrol para evitar distraerse y dedicarse a lo suyo independientemente del aparato televisivo, sin necesidad de que el medio ambiente social le proporcione las consecuencias aversivas de sus distracciones ante la misma; este grado de autocontrol se puede adquirir, esto no es discutible, mediante recordatorios que los propios niños se hagan (autoverbalizaciones) con respecto a las distracciones que los pueden llegar a perjudicar (aunque no lo perciban de forma inmediata), ya que debido a las autoverbalizaciones repetitivas se espera que se desarrolle en los niños -- "conciencia" acerca de la necesidad de realizar sus labores académicas, independientemente de su "apego" al aparato televisivo. Sin embargo, sabemos que el resultado objetivo y evidente de ésta, no se observa en forma inmediata, ni mucho menos a través - del procedimiento de este estudio, ya que aquí solo se pretendió observar cuál estrategia obtenía efectos significativos, -- con lo cual se pudiera verificar el grado de autocontrol ante - el aparato televisivo en la realización de las labores académicas cotidianas. Una vez que se observó cuales estrategias resultaron eficaces para que los niños se "controlaran a si mismos", ante la televisión fue necesario dar un entrenamiento en forma, con los procedimientos de la estrategia o estrategias que resultaron con mayor grado de autocontrol sobre los niños. Este entrenamiento estuvo encaminado desde luego, a observar de forma objetiva el efecto o a largo plazo que las estrategias obtuvieran sobre los niños. Para este entrenamiento se hace necesario continuar con los elementos básicos de este experimento, lo que resultaría en un segundo experimento, donde solo se trabajaría -- con las estrategias de autorreforzamiento con dinero y con inhi

bición a la tentación. El trabajar con estas dos estrategias, -- obedece a los resultados ya comentados, así como a la evidencia de éstos en este análisis sobre el efecto principal que obtuvo -- el autorreforzamiento con dinero en los niños de 9 años de edad -- y en el caso de los de 7 años, la estrategia de inhibición a la tentación; ahora bien, se puede preguntar, ¿por qué inhibición a la tentación?, si hubo otras estrategias como imitación y el propio autorreforzamiento con dinero que en algunas variables dependientes se observó un efecto "interesante", en este aspecto, es importante establecer que en la estrategia de inhibición a la -- tentación se observaron algunos efectos sobresalientes en tres -- de las variables dependientes registradas y evaluadas, en realidad resultó con efecto principal sobre una variable dependiente -- que se puede considerar importante, que es la cantidad de trabajo realizado correctamente. Es decir, observamos los cambios que produjo esta estrategia en el comportamiento esperado para los -- niños de 7 años en algunas variables, pues el hecho de que los -- niños obtuvieran un incremento sobre la cantidad de trabajo realizado correctamente, se debió en efecto al hecho de "inhibirse -- así mismos" (no voltear a ver la televisión), creemos entonces -- que la evidencia fue clara. Esto sin embargo podría ser debido a la historia interconductual que los niños de esta edad han tenido con las prohibiciones y las consecuencias aversivas (golpes y castigos) que los adultos o personas grandes le han inculcado al niño al no hacer su tarea por distraerse con la televisión, aunque esto mismo pueda ser cierto también para los niños de mayor edad, sin embargo, estos últimos por su edad, comienzan a revelar -- se a las prohibiciones de sus mayores y a una posible adaptación a las consecuencias que esten detrás de las mismas. En cuanto a la cuestión del por que en los niños de mayor edad el aspecto del autorreforzamiento con dinero, fué determinante para lograr un buen grado de autocontrol, también se podría especular --

con respecto a que los niños de mayor edad han comenzado a sentir los efectos del poder adquisitivo que posee por sí solo el dinero; además la gama de intereses es más amplia en un niño de 9 años que en un niño de 7 años, los cuales todavía no asocian tanto el "poder adquisitivo" que pueden tener para conseguir cosas con el dinero, pero como ya mencionamos, estas últimas cuestiones son especulaciones, que de alguna manera se relacionan con estudios realizados, aunque esto se puede retomar para futuras investigaciones que quieran profundizar en el efecto o control que posee el dinero, aunque es obvio que al igual que la televisión es un reforzador positivo que puede compartir con esta, aunque también pensamos que el hecho de entrenar a los niños, para que controlen su propia conducta a través de pedirle a sus padres lo que muchas veces les hace falta, y más en gente de clase baja, pues no es muy recomendable, pero que pasaría si obtuviéramos -- resultados parecidos buscando otro tipo de autorreforzamiento? -- podría ser por ejemplo un tipo de autorreforzamiento más apegado a los trabajos académicos al mismo tiempo que autorreforzara también estos aspectos de manera tal que en los niños no se formara dependencia del dinero para no distraerse, ya que no siempre lo van a obtener de su familia y es más probable que no se logre -- mantener la conducta en su medio, por lo tanto, nosotros proponemos que una buena estrategia alternativa sería la autoevaluación ya que una vez que los resultados nos han verificado que el autorreforzamiento es eficaz para lograr autocontrol en los niños de 9 años. Durante el proceso de autorreforzamiento podría suceder que los niños una vez que comienzan a realizar su tarea comprueben al mismo tiempo o poco después el resultado de su tarea y si dicha tarea está correcta o la han realizado mal; de esta manera los niños tendrán oportunidad de autocalificarse (autoevaluación).

Ahora bien, esto se verificará en el segundo estudio a reali-

zar, pero además se comparará con el propio autorreforzamiento - con dinero para detectar con objetividad el efecto de la autoevaluación. Por lo tanto, con los niños de 9 años se trabajará con estas dos estrategias (autorreforzamiento con dinero y autoevaluación); esto se llevará a cabo en un proceso de entrenamiento, para estimar la importancia de nuestra investigación.

III.10.- EXPERIMENTO II

Objetivo:

El objetivo del segundo experimento fue dar un entrenamiento de las estrategias que resultaron ser más efectivas con el fin de estimar si incrementan la efectividad de conductas académicas (tiempo y exactitud) en niños.

III.11.- Método:

Sujetos: participaron 18 niños quienes estuvieron en el primer experimento. Participaron 6 niños (tres niños y tres niñas) de 7 a 8 años de edad de la estrategia inhibición a la tentación (IT) 6 niños (tres niños y tres niñas) de 9 a 10 años de edad del grupo control y 6 niños (tres niños y tres niñas) de 9 a 10 años de edad de la estrategia de autorreforzamiento (AR).

A los niños de 7 a 8 años de edad de la estrategia inhibición a la tentación se les entrenó a la misma estrategia.

A los niños de 9 a 10 años de edad tomados del grupo control se les entrenó a la estrategia de autoevaluación (AE) y a los niños de 9 a 10 años de edad de la estrategia de autorreforzamiento (AR) se les sometió a su misma estrategia.

Se hizo esto (en su misma estrategia y grupo control) para evitar efectos de acarreo.

Material:

Lápices, hojas de operaciones (sumas y restas), hojas de operaciones resueltas correctamente, hojas de escala de calificaciones, hojas de registro, cronómetros, televisión y dinero.

Situación experimental.

El entrenamiento se llevo a cabo en la casa de los sujetos, se sentó al niño en una mesa para realizar la tarea de tal forma -- que la televisión estaba frente a el en su campo de visión, el experimentador permaneció sentado junto a él.

III.12.- Variables Dependientes:

- a) Porcentaje de tiempo realizando la tarea.
- b) Cantidad de trabajo realizado.
- c) Cantidad de trabajo realizado correctamente.
- d) Número de veces que el niño se distrae.
- e) Duración total de las distracciones.
- f) Tiempo que transcurre antes de la primera distracción.

Variables Independientes:

- a) Inhibición a la tentación.
- b) Autoevaluación
- c) Autorreforzamiento

III.13.- Procedimiento

Se realizaron 4 sesiones con una duración de 20 minutos cada una, llevándose a cabo el entrenamiento de forma individual, así mismo, una sesión de 15 minutos para evaluar y detectar si se mantuvo el autocontrol en la realización de la tarea académica frente a la situación de ver televisión.

Descripción de las sesiones.

De la sesión 1 a la 4 se dieron instrucciones generales y específicas para cada estrategia, posteriormente se le presentó a cada niño (individualmente) una hoja con 70 operaciones matemáticas (Forma F. 2.1 para el segundo grado y Forma F. 2.2 para los niños de cuarto grado). Como criterio para la calificación fueron 50 operaciones siendo de la siguiente manera: 6 niños de 7 a 8 años en la estrategia de inhibición a la tentación (IT) sentados el niño y el experimentador frente a la televisión encendida el experimentador le dice al niño. "Mira aquí están unas hojas con una tarea que tienes que realizar, tienes 20 minutos para hacerla, procura no distraerte con la televisión para que termines en el tiempo adecuado, ya que al terminar tendrás oportunidad de verla, me avisas cuando termines y yo te califico la ta--

rea, para ayudarte a evitar que te distraigas con la televisión - o cada vez que creas que vas a distraerte dite a ti mismo "No - debo ver televisión". Si se distraía el niño durante la sesión - de entrenamiento se le instigaba diciéndole cuando volteaba a -- ver la televisión, acuérdate de decirte "no debo ver la televi- sión".

Sesión 5 (evaluación) Se dió la información general como si- gue: "Mira aquí están unas hojas con una tarea que tienes que -- realizar, tienes 15 minutos para hacerla, procura no distraerte- con la televisión para que termines en el tiempo adecuado, ya -- que al terminar tendrás oportunidad de verla. Me avisas cuando - termines y yo te califico la tarea, yo estaré detrás de ti, no - me llames para nada. Mientras tanto el experimentador registraba las seis variables dependientes mencionadas anteriormente.

Sesión 1 a 4 (Autorreforzamiento con dinero), se dieron ins- trucciones generales más la información específica, donde se le- decía, aquí tienes este dinero, por cada 10 operaciones que rea- lices podrás tomar 5 pesos; al final de la tarea cuentas las ope- raciones que realizaste y podrás tomar el dinero que te corres- ponde. Si se distraía el niño durante la sesión de entrenamiento se le instigaba diciendole: "Recuerda que si te distraes, perde- rás oportunidad de ganarte 5 pesos por cada 10 operaciones que - realices".

Sesión 5 (Evaluación). Las condiciones durante esta fase fue- ron las mismas que se dieron durante la fase de entrenamiento a- excepción de la instigación que daba el experimentador, cuando - el niño se distraía viendo la televisión. Además el tiempo se re- dujo a 15 minutos para realizar la tarea. Mientras el experimen- tador sólo se dedicaba a registrar las variables dependientes.

Estrategia de Autoevaluación (AE) entrenamiento. De la sesi- ón 1 a la 4, se daba información general más información especí-

fica la cual consistía en lo siguiente: "Por cada 5 operaciones que realices, te daré una hoja con las respuestas correctas, con la cual tú podrás calificar tus operaciones, poniendo una paloma (✓) cuando la operación sea correcta y una (X) cuando sea incorrecta, y al final de la tarea contarás tus operaciones correctas y anotarás la calificación que obtuviste en una hoja que te daré al final. Si se distrae el niño durante la sesión de entrenamiento se le decía: "Recuerda que si te distraes viendo la televisión no realizarás bien las operaciones".

Sesión 5 (Evaluación). Las condiciones durante esta fase fueron las mismas que se dieron durante la fase de entrenamiento a excepción de la instigación que daba el experimentador cuando el niño se distraía viendo la televisión. Además el tiempo se redujo a 15 minutos para realizar la tarea mientras que el experimentador sólo se dedicaba a registrar las variables dependientes.

III.14.- RESULTADOS.

A continuación, se presentan las gráficas de la ejecución media de los sujetos, en cada una de las variables dependientes evaluadas. En el eje de las ordenadas se representan las variables dependientes, en el eje de las abscisas, el porcentaje de las respuestas esto en algunas gráficas, y en otras el número de distracciones y el tiempo antes de la primera distracción. Existen dos medidas en las gráficas: Una preevaluación y una postevaluación en cada una de las variables dependientes para apreciar su diferencia, éstas medidas fueron comparadas por medio de una t de student para muestras relacionadas para observar la significancia del entrenamiento con respecto a la pre-evaluación.

ESTRATEGIA DE INHIBICION A LA TENTACION.

1) Porcentaje de tiempo realizando la tarea.- Aquí se observa que el valor obtenido estadísticamente es de $t_o = 3.538$, mientras que el valor esperado es $T(.05) = 2.0150$. Por tanto es significativo el valor obtenido en esta variable dependiente, asimismo, se puede apreciar en la gráfica 1 que el porcentaje de tiempo realizando la tarea fue significativamente mayor en la post-evaluación que en la pre-evaluación. Es decir, el entrenamiento fue eficaz para aumentar el tiempo de realización de la tarea.

2) Para la cantidad de tarea realizada se observa que el valor obtenido es de $T_o = 1.596$ mientras que el valor esperado es de $T(.05) = 2.0150$. Por tanto no es significativo el valor obtenido en esta variable dependiente, sin embargo, como se puede observar en la gráfica 1 en la post-evaluación hubo un incremento pero no significativo con respecto a la pre-evaluación. Es decir, el entrenamiento no fue muy eficaz para incrementar el porcentaje de trabajo realizado.

3) Para la cantidad de trabajo realizado correctamente se obtuvo un valor $t_o = 1.951$ mientras que el valor esperado es de -

$T (.05) = 2.0150$. Por tanto no es significativo el valor de esta variable dependiente, no obstante en la gráfica se observa un incremento en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Es decir el entrenamiento no fue muy eficaz para obtener un incremento significativo en la cantidad de trabajo realizado correctamente.

4) Para la duración total de las distracciones se observa que el valor obtenido es de $T_0 = 3.529$ mientras que el valor esperado es de $T (.05) = 2.0150$. Por tanto el valor obtenido en esta variable dependiente es significativo con respecto al valor esperado, asimismo, se puede observar en la gráfica 1 que hubo un decremento significativo en la duración total de las distracciones en su post-evaluación con respecto a su pre-evaluación. Por tanto, el entrenamiento fue eficaz para que los niños decrementsen la duración total de las distracciones durante la realización de su tarea.

5) Para el número de veces que el niño se distrae, se observa que el valor obtenido es de $T_0 = 4.88$ mientras que el valor esperado es de $T (.05) = 2.150$. Por tanto el valor obtenido en esta variable dependiente es significativo con respecto al valor esperado. Asimismo, se puede apreciar muy claramente en la figura 2 gráfica # 2.1 que el número de distracciones fue significativamente menor en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Por tanto, el entrenamiento fue eficaz para que los niños obtuvieran un decremento en el número de distracciones durante la realización de la tarea.

6) Para el tiempo transcurrido antes de la primera distracción, se observa que el valor obtenido es de $T_0 = 2.0549$ mientras que el valor esperado es de $T (.05) = 2.0150$. Por tanto, es significativo el valor obtenido en esta variable dependiente con respecto al valor esperado, asimismo, se observa en la figura 2 gráfica 2.2 que hubo un incremento significativamente mayor en la -

D. I. 2 (PRIMER DIA)

OPERACIONES REALIZADAS DURANTE EL ENTRENAMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS QUE RESULTARON MAS EFECTIVAS (PARA NIÑOS DE 9 AÑOS).

NOMBRE DEL NIÑO: EDAD:

5630		7222		5749		5533
4265	- 84541	5714	- 10493	6561	- 46399	6411
+ 2870	<u>54731</u>	+ 3101	- <u>10321</u>	+ 8833	- <u>34774</u>	+ 4632
<u>6552</u>		<u>9283</u>		<u>6451</u>		<u>3663</u>
	5167		9633		2035	
- 88733	+ 4651	- 22347	+ 8482	- 99942	+ 3241	- 44949
<u>55626</u>	<u>3347</u>	- <u>12142</u>	+ <u>1313</u>	- <u>64431</u>	+ 5466	- <u>13536</u>
	<u>2941</u>		<u>2836</u>		<u>7580</u>	
74344	- 10499	+ 98440	- 54532	4221	- 33411	6552
+ 65333	- <u>10322</u>	+ 74563	- <u>33333</u>	+ 2460	- <u>11011</u>	+ 4344
<u>41402</u>		<u>88311</u>		<u>6671</u>		<u>2121</u>
				<u>7482</u>		<u>8780</u>
- 39988	+ 1015	- 95446	+ 39423	- 80626	+ 8664	- 87730
<u>27754</u>	+ 1720	- <u>83321</u>	+ 39332	- <u>77616</u>	+ 1010	- <u>25541</u>
	<u>1513</u>		<u>45365</u>		<u>1717</u>	
	<u>1009</u>				<u>8021</u>	
3442		2046		8891		9697
2122	- 95358	4505	- 78394	+ 8582	- 35532	+ 9591
+ 3635	- <u>73443</u>	+ 6644	- <u>39273</u>	+ 7984	- <u>26341</u>	+ 9090
<u>4432</u>		<u>3321</u>		<u>9290</u>		<u>1001</u>
	8211		9944		4839	
- 42493	+ 3434	- 35442	+ 7510	- 10100	+ 3535	- 55445
<u>22222</u>	+ 8322	- <u>16330</u>	+ 3644	- <u>9560</u>	+ 1111	- <u>20003</u>
	<u>7248</u>		<u>4444</u>		<u>2221</u>	
1920		27756		3941		26277
2122	- 66666	+ 26221	- 9797	+ 4546	- 75443	+ 40021
+ 2324	- <u>46511</u>	+ <u>75342</u>	- <u>7452</u>	+ 7742	- <u>64332</u>	+ 35210
<u>2526</u>				<u>1133</u>		<u>4200</u>
	3941		26277		3244	
- 98772	+ 4546	- 75443	+ 40021	- 98772	+ 4355	- 35442
<u>79999</u>	+ 7742	- <u>64332</u>	+ 35210	- <u>79999</u>	+ 5460	- <u>14333</u>
	<u>1133</u>		<u>4200</u>		<u>571</u>	

4311		65.721		36.40		34.55
+ 5422	- 66584	+ 2.642	- 35.20	+ 30.60	- 66.60	+ 36.40
6513	<u>9570</u>	<u>3.753</u>	<u>20.40</u>	<u>25.24</u>	<u>31.40</u>	<u>22.22</u>
<u>624</u>						
- 99.21	+ 77.63	- 87.56	+ 88.26	- 95.44	+ 345.22	- 343.20
<u>74.49</u>	<u>40.40</u>	<u>75.35</u>	<u>35.15</u>	<u>71.60</u>	<u>37.60</u>	<u>55.10</u>
	<u>40.40</u>		<u>22.46</u>		<u>22.30</u>	
951.15		75.20				
+ 44.25	- 661.17	+ 75.10				
<u>36.30</u>	<u>44.28</u>	<u>26.20</u>				

D. 2.2 (SEGUNDO DIA)

6741		8321		6851		6643
+ 5376	- 95652	+ 5824	- 21514	+ 7672	- 57411	+ 7523
3981	<u>65842</u>	4212	<u>21403</u>	9944	<u>45885</u>	5741
<u>7663</u>		<u>1394</u>		<u>7562</u>		<u>5782</u>
- 11955	+ 7389	- 44569	+ 1855	- 24664	+ 4157	- 56161
<u>6848</u>	<u>6873</u>	<u>35364</u>	<u>1614</u>	<u>06653</u>	<u>5463</u>	<u>35758</u>
	<u>5569</u>		<u>3535</u>		<u>7688</u>	
	<u>4163</u>		<u>4158</u>		<u>9711</u>	
96566		11662		6443		8774
+ 87543	- 32611	+ 96785	- 76754	+ 4683	- 65633	+ 6566
<u>63624</u>	<u>21591</u>	<u>11533</u>	<u>54545</u>	8893	<u>33233</u>	4242
				<u>9613</u>		<u>1912</u>
- 51111	+ 3237	- 27668	+ 52646	- 82848	+ 1886	- 89952
<u>49965</u>	<u>3942</u>	<u>5542</u>	<u>52554</u>	<u>79838</u>	<u>3232</u>	<u>47763</u>
	<u>3735</u>		<u>67587</u>		<u>3939</u>	
	<u>3222</u>				<u>1243</u>	
5564		4268		1123		2829
+ 4344	- 97571	+ 6727	- 91526	+ 1714	- 57754	+ 2723
5857	<u>75665</u>	8866	<u>52495</u>	9216	<u>48563</u>	2222
<u>6654</u>		<u>5542</u>		<u>2416</u>		<u>2233</u>
				<u>2422</u>		

3943		9452		6541		9939
+ 6541	- 94318	+ 6488	- 94568	+ 4564	- 61623	+ 9345
<u>3224</u>	<u>84390</u>	<u>8991</u>	<u>89936</u>	<u>3122</u>	<u>31245</u>	<u>6431</u>
6431		<u>1212</u>		<u>2131</u>		<u>3121</u>
- 43324	+ 20.62	- 832.48	+ 45.40	- 872.80	+ 650.30	- 995.60
<u>41150</u>	+ 44.32	<u>468.91</u>	+ 40.60	<u>805.90</u>	+ 368.90	<u>654.31</u>
	43.04		83.54		935.82	
	<u>92.58</u>		36.25		<u>293.48</u>	
			<u>65.32</u>			

745.90		4568.31		984.91		454.19
+ 222.30	- 945.35	+ 6541.68	- 943.61	+ 954.82	- 451.31	+ 192.20
<u>341.00</u>	<u>841.00</u>	<u>9241.72</u>	<u>723.65</u>	<u>645.31</u>	<u>354.22</u>	<u>212.34</u>
99.10		<u>456.22</u>		<u>65.31</u>		<u>65.31</u>

- 821.10	+ 443.18	- 931.85	+ 341.80	- 653.20	+ 639.60	- 9431.50
<u>712.00</u>	+ 653.41	<u>548.33</u>	+ 800.90	<u>431.00</u>	+ 745.20	<u>411.12</u>
	521.11		600.32		632.40	
	<u>431.22</u>		<u>234.41</u>		<u>31.32</u>	

545.30		452.30		645.50		8429.20
+ 741.22	- 6412.30	+ 842.50	- 3684.21	+ 321.30	- 4564.35	+ 418.80
<u>222.31</u>	<u>431.50</u>	<u>931.10</u>	<u>341.11</u>	<u>211.10</u>	<u>6831.50</u>	<u>912.20</u>
312.40		<u>432.20</u>		<u>31.40</u>		<u>311.10</u>

- 6531.50	+ 8284.40	- 9543.35	+ 4242.80	- 8432.30	+ 8341.30
<u>921.11</u>	+ 6565.30	<u>683.12</u>	+ 4412.80	<u>641.50</u>	+ 6542.90
	9432.10		849.10		9531.80
	<u>1087.65</u>		612.90		314.50
			<u>20.20</u>		<u>22.21</u>

D. 4. 2. (CUARTO DIA)

9454		6839		6532		6545
+ 3589	- 4556	+ 9876	- 43214	+ 4321	- 81415	+ 6839
<u>4659</u>	<u>3142</u>	<u>6543</u>	<u>32100</u>	<u>2132</u>	<u>34413</u>	<u>5432</u>
3243		<u>2100</u>		<u>4410</u>		<u>2100</u>

- 8321	6831		4321		9328	
<u>6452</u>	+ 3120	- 6431	+ 0010	- 9999	+ 7890	- 4531
	0200	<u>3122</u>	1012	<u>8888</u>	9910	<u>4322</u>
	<u>4321</u>		<u>1299</u>		<u>8937</u>	

+ 5861		6543		6549		9987
<u>6249</u>	- 8325	+ 3241	- 6834	+ 9265	- 8691	+ 7989
<u>9542</u>	<u>5132</u>	1212	<u>3422</u>	5132	<u>4328</u>	9984
<u>3123</u>		<u>3231</u>		<u>3222</u>		<u>3291</u>

- 4322	9431		4325		9938	
<u>2524</u>	+ 6422	- 3542	+ 5234	- 6995	+ 8937	- 6831
	2132	<u>3124</u>	0192	<u>5962</u>	7394	<u>3241</u>
	<u>2565</u>		<u>9998</u>		<u>9437</u>	

+ 4431		8831		83425		99325
<u>6832</u>	- 45543	+ 3124	- 84568	+ 51312	- 85654	+ 68765
<u>3124</u>	<u>34521</u>	6831	<u>31412</u>	25682	<u>48398</u>	43210
<u>2432</u>		<u>4231</u>		<u>23456</u>		<u>10203</u>

- 545.60	20.30		40.50		43.30	
<u>342.80</u>	+ 40.50	- 452.31	+ 60.32	- 958.80	+ 31.00	- 430.60
	60.32	<u>451.00</u>	32.40	<u>800.75</u>	88.40	<u>70.31</u>
	<u>43.28</u>		<u>41.32</u>		<u>54.60</u>	

203.30		949.20		943.32		453.31
<u>443.80</u>	- 443.35	+ 680.20	- 485.35	+ 234.00	- 843.40	+ 432.00
<u>803.20</u>	<u>440.05</u>	420.30	<u>468.32</u>	999.66	<u>653.21</u>	939.82
<u>10.10</u>		<u>25.65</u>		<u>32.41</u>		<u>41.00</u>

- 683.45	653.20		8429.20		9299.41	
<u>586.64</u>	+ 234.80	- 843.60	+ 4312.80	- 2538.40	+ 4329.32	- 9534.50
	412.71	<u>639.80</u>	8913.40	<u>529.51</u>	2341.10	<u>683.93</u>
	<u>12.80</u>		<u>602.30</u>		<u>101.98</u>	

9989.35		9435.28		1012.10	
<u>4531.60</u>	- 6434.10	+ 9913.30	- 4531.12	+ 9871.80	
<u>8895.41</u>	<u>314.20</u>	122.21	<u>119.99</u>	450.42	
<u>983.61</u>		<u>10.11</u>		394.31	
				<u>12.12</u>	

- 9431.10	9938.10		6531.20	
- 1292.30	+ 1214.40	- 5432.90	+ 654.10	- 6532.50
<u> </u>	221.30	<u> </u>	121.30	<u> </u>
	010.91		<u>12.40</u>	
	<u>90.10</u>			

D. 5. 2. (QUINTO DIA)

OPERACIONES REALIZADAS DURANTE LA POST/EVALUACION

(PARA NIÑOS DE 9 AÑOS)

NOMBRE DEL NIÑO: EDAD:

+ 3056		6532		4935		4658
+ 1520	- 84568	+ 4245	- 98347	+ 5450	- 95354	+ 8524
+ 9886	<u>58432</u>	3754	<u>34566</u>	7532	<u>89467</u>	+ 9588
<u>1945</u>		<u>6526</u>		<u>5385</u>		<u>3458</u>
- 53864	2545	- 65468	7894	- 65869	9876	
<u>2328</u>	+ 3664	- <u>35459</u>	+ 7542	- <u>35428</u>	+ 6543	- 85456
	2845		6998		3210	<u>78765</u>
	<u>6688</u>		<u>9675</u>		<u>1234</u>	
+ 4834		5843		7535		8954
+ 4556	- 45356	+ 2992	- 94354	+ 9876	- 84321	+ 6843
+ 6432	<u>24328</u>	3453	<u>43324</u>	6543	<u>06543</u>	+ 3210
<u>2452</u>		<u>3546</u>		<u>3210</u>		<u>0123</u>
+ 8344		9532		4332		8994
+ 4567	- 84398	+ 3446	- 98359	+ 3246	- 48396	+ 6534
+ 6838	<u>69967</u>	6839	<u>93548</u>	4826	<u>35368</u>	+ 5469
<u>4556</u>		<u>9368</u>		<u>9425</u>		<u>9368</u>
- 98935	4522	- 89968	6948	- 84848	6543	
<u>68332</u>	+ 3456	- <u>73456</u>	+ 8765	- <u>34523</u>	6832	- 99995
	7890		5432		9999	<u>45320</u>
	<u>6542</u>		<u>2100</u>		<u>8888</u>	
+ 27.54		56.50				
+ 52.32	- 883.43	+ 30.40				
+ 43.82	<u>456.35</u>	43.53				
40.52		65.05				
<u>45.44</u>		<u>03.32</u>				

- 935.45	+ 69.58	- 301.45	+ 39.00	- 866.30	+ 625.30	- 205.30
<u>683.35</u>	+ 32.23	<u>232.43</u>	+ 65.32	<u>304.65</u>	+ 300.31	<u>86.10</u>
	68.83		72.43		122.04	
	88.99		<u>43.35</u>		<u>75.60</u>	
	<u>99.63</u>					

722.30		4424.96		3552.94
300.22	- 2856.68	5882.83	- 9534.89	6883.00
+ 232.43	<u>998.09</u>	+ 4554.62	<u>2543.00</u>	+ 0054.32
321.58		653.00		9354.22
<u>66.90</u>		<u>324.50</u>		<u>325.43</u>

- 2548.42	+ 5643.34	- 56430.32	+ 4453.82	- 84556.68
<u>934.23</u>	+ 2534.00	<u>4432.24</u>	+ 2835.44	<u>23456.32</u>
	324.31		6939.58	
	132.00		345.36	
	<u>002.11</u>		<u>24.00</u>	

4242.80		32306.45		45325.28
4413.60	- 9354.90	43542.34	- 99998.34	82345.45
+ 843.68	<u>6945.05</u>	+ 68342.68	<u>6678.54</u>	+ 54322.32
622.60		6541.34		5424.45
<u>20.50</u>		<u>352.22</u>		<u>453.22</u>

- 9899.56	+ 9432.20	- 34534.31	+ 22222.05	- 4322.33
<u>451.32</u>	+ 2032.00	<u>24224.22</u>	+ 54542.99	<u>333.55</u>
	0031.40		88224.89	
	4511.02		5241.31	
	111.11		<u>324.21</u>	
	<u>01.22</u>			

66632.34		5432.45		3344.58
73462.00	- 85324.31	4523.54	- 3568.45	6432.21
+ 87654.32	<u>31456.22</u>	+ 2354.48	<u>341.12</u>	+ 543.00
10321.00		510.10		22.11
<u>524.31</u>		<u>111.10</u>		<u>31.10</u>

HOJA DE CONTROL DE CALIFICACIONES

NOMBRE DEL NIÑO:

	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
OPERACIONES CORRECTAS:
CALIFICACION:

ESCALA DE CALIFICACIONES:

21 - 25= 6

26 - 30= 7

31 - 35= 8

36 - 40= 9

41 - 50= 10

CUESTIONARIO A PADRES.

Nombre del padre: ----- Edad: ---

Nombre de la madre: ----- Edad: ---

Domicilio: -----

Nombre del niño: ----- Edad: ---

- 1.- ¿Cuántas personas integran la familia?
- 2.- ¿Cuántas horas al día está Ud. participando en las actividades de sus hijos?
Menos de 1 hr.; Menos de 2hr.; Entre 2 y 3 hr.; Más de 3; Más de 4
- 3.- ¿Le dejan al niño tareas en la escuela?, ¿Qué tan seguido?
- 4.- ¿A qué hora del día hace el niño sus tareas de la escuela?
- 5.- ¿Su hijo(a) ve televisión?Considera que ve:
Mucha Regular Poca.
- 6.- ¿El niño hace su tarea cuando ve televisión?
Siempre Algunas veces Casi nunca Nunca.
- 7.- ¿Cree que el ver televisión perjudica al niño en la realización de sus tareas?, Diga ¿Por qué?.
- 8.- ¿Cuánto tiempo tarda el niño en hacer la tarea de la escuela?
Más de 4 hr.; Más de 3 hr.; Entre 2 y 3 hr.; Menos de 2 hr.;
Menos de 1 hr.
- 9.- ¿Termina toda la tarea?
Nunca; Casi nunca; A veces; Casi siempre; Siempre.
- 10.- ¿La hace correctamente?
Nunca; Casi nunca; A veces; Casi siempre; Siempre.
- 11.- ¿Cuánto tiempo dedica Ud. al niño para ayudarlo en sus trabajos de la escuela?
Menos de 1 hr.; Menos de 2 hr.; Entre 2 y 3 hr.; Más de 3 hr.
- 12.- ¿Le revisa Ud. la tarea una vez terminada?
Nunca; Casi nunca; A veces; Casi siempre; Siempre.

- 13.- ¿Qué calificaciones saca el niño en sus tareas?
No se; Menos de 6; Entre 6 y 7; 8; Entre 9 y 10.
- 14.- ¿Su hijo (a) a reprobado alguna vez?
- 15.- ¿Ud. conoce las causas?
- 16.- ¿Cuánto tiempo cree Ud. qué ocupa el niño para jugar diariamente?
Menos de 1 hr.; Menos de 2 hr.; Entre 2 y 3 hr.; Más de 3 hr.
- 17.- ¿Qué medidas toma Ud. para que su hijo(a) haga sus tareas escolares? Le pega; Le regaña; Le amenaza; Le castiga u otra cosa?
- 18.- ¿Cuántos días de la semana ve el niño televisión?
Todos los días; 6 a 5 días; 5 a 4 días; 4 a 3 días; nunca.
- 19.- ¿Cuántas hrs. al día ve televisión?
Más de 4 hr.; Más de 3 hr.; Entre 2 y 3 hr.; Menos de 2 hr.
- 20.- ¿De qué hora a qué hora ve el niño televisión?
- 21.- ¿Qué programas le gustan más a su hijo?
- 22.- ¿Ud. cree qué perjudica al niño en su aprovechamiento escolar- el hecho de ver televisión, ¿por qué?
- 23.- ¿Ud. cree que el hecho de que su hijo(a) vea mucha televisión- puede ser causa de que repruebe?, ¿por qué?
- 24.- ¿El niño deja de hacer cosas por ver televisión? (qué cosas).
- 25.- ¿Prefiere ver la televisión que ir con sus amigos a jugar?.
- 26.- Repite el niño conductas y/o lenguajes de personajes de la televisión?, ¿Diga cuáles?.
- 27.- ¿Se sabe el niño anuncios ó comerciales de la televisión, cuáles?
- 28.- ¿Pide ó compra el niño(a) productos anunciados en la televisión?
- 29.- ¿Cuando los niños están muy latosos los manda a ver televisión?
¿por qué?
- 30.- ¿Apoyaría cualquier clase de ayuda que se le brindará para que - su hijo(a) aprovechen mejor sus estudios?, ¿Cómo lo haría?
- 31.- ¿Estarían dispuestos a participar en un programa cuya finalidad- sería que su hijo ó hija viera televisión durante menos tiempo?-
¿por qué?

TIPO DE REGISTRO

NOMBRE: EDAD: ESTRATEGIA:

FECHA: INICIO: FINAL:

	5"	10"	15"	20"	25"	30"	35"	40"	45"	50"	55"	60"
1'												
2'												
3'												
4'												
5'												
6'												
7'												
8'												
9'												
10'												
11'												
12'												
13'												
14'												
15'												

No. DE DISTRACCIONES POR MINUTO

DURACION TOTAL DE DISTRACCIONES POR MINUTO

No. DE OPERACIONES REALIZADAS

No. DE OPERACIONES REALIZADAS CORRECTAMENTE

PORCENTAJE DE TIEMPO REALIZANDO LA TAREA

DURACION TOTAL DE DISTRACCIONES POR SESION

B I B L I O G R A F I A

- ACOSTA, M. En Gaceta U.N.A.M., No. 39, 1984.
- AUGUSTIN, J.W.; Miller, A.L. and Kirschenbaum, D.S. Factors affecting generalized suppression of overt behavior during - resistance to temptation: The "Priest effect" . Psychological Reports, 1979, 45, pp. 259 - 262.
- BANDURA, A. Self-reinforcement theoretical and methodological considerations. In: Wilson, T.G. and Franks, M.G. Annual - Review of Behavior Therapy: Theory & Practice. Brunner-Mazel Publishers. New York 1973, pp. 115 - 142.
- BANDURA, A. and Kupers, W.C. Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. In: Goldfried, R.M. and - Merbaum, M. (Eds), Behavior change through self-control New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973, pp. 138-151.
- BANDURA, A. and Perloff, B. Relative efficacy of self-imposed and externally imposed reinforcement systems. In: Goldfried, R.M. and Merbaum, M. (Eds), Behavior change through - self-control. New York: Holt Rinehart and Winston, 1973 pp. 152 - 161.
- BANDURA, A. Self-reinforcement processes. In: Mahoney, M.J. and - Thoresen, C.E. (Eds), Self-control power to the person. Monterey Calif. Brooks Cole 1974, pp. 86 - 110.
- BANDURA, A. y Walters, H.R. Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Ed. Alianza, 1977, pp. 160 - 213.
- BELLACK, S.A. and Schwartz, S.J. Assessment for self-control programs. In: Hersen, M. and Bellack, S.A. Behavioral - assessment: A practical handbook. Pergamon Press, 1976,- pp. 111 - 142.

- BERNAL, S.V.M. Anatomía de la publicidad en México. Monopolio, -
enajenación y desperdicio, Ed. Nuestro tiempo, México, -
1974.
- BOLSTAD, D.O. and Johnson, M.S. Self-regulation in modification -
of disruptive classroom behavior. In: Mahoney, M.J. and
Thoresen, C.E. (Eds), Self-control power to the person -
Monterey Calif., Brooks-Cole 1974, pp. 111 - 128.
- CAMPBELL, D.T. y Stanley, J. Diseños experimentales y cuasiexpe-
rimentales en la investigación social. Ed. Amorrourtu -
1978.
- CAUTELA, J.R. Behavior therapy and self-control: Techniques and -
implications. In: Franks, C.M. (Ed), Behavior therapy: -
Appraisal and Status. New York: Mc Graw Hill, 1969, - -
pp. 323 - 340.
- CONSEJO NACIONAL DE POBLACION (CONAPO). La Televisión y los niños
México, 1980.
- CREMOUX, R. ¿ Televisión o prisión electrónica ?. Fondo de Cultura
Económica, México, 1974
- DORSEY, T.E.; Kanfer, F.H. & Duerfeldt, P.H. Task difficulty -
and noncontingent reinforcement schedules as factors in-
self-reinforcement. Journal of General Psychology, 1971,
84, pp. 343 - 353
- DOWNIE, N.M.; R.W. Heath. Métodos estadísticos aplicados. Ed. -
Harla, 1973, pp. 190 - 193 y 195 - 197.
- DRAEBMAN, R; Spitalnik, R. & O'Leary, D.K. Teaching self-control -
to disruptive children. In.: Graziano, M.A. Behavior -
therapy with children II. Aldine Publishing Co. 1975, -
pp. 553 - 563.

- FELIXBROD, J.J. and O'Leary, K.D. Effects of reinforcement on children a academic behavior as a fuction of self-determined and externally imposed imposed contingencie. Journal of - Applied Behavior Analysis. 1973, 6, pp. 241 -250.
- GLYNN, E.L. Classroom applications of self-determined reinforcement Journal of Applied Behavior Analysis. 1970, 3, pp.123-132
- GOLDFRIED, R.M. and Merbaum, M.A. perspective on self-control in: -- Golfried, R.M. and Merbaum, M. (Eds), Behavior change throuh self-control. New York: Holt Rine hart and Winston- 1973, pp. 3 - 34.
- GRUSEC, J.E.; Leon Kuezynski, J.P. Rushton and Z.M. Simutis. Learn-- ning resistance to temptation through observation. Develo pmental Psychology. 1979, Vol. 15, No. 3, pp. 233 - 240.
- HILDEBRANDT, D.E.; Feldman, S.E. & Ditrichs, R.A. Models and self--- reinforcement in children. Journal of Personality and So- cial Psychology. 1973, 25, pp. 1 - 5.
- JACOBO, A. MA. de L. y A. Jalife A. Generalización de un programa de autorreforzamiento implementado con niños escolares en el desempeño de conductas aritméticas. Tesis Profesional. -- E.N.E.P- Iztacala, U.N.A.M. 1982. pp. 3, 18-20, 42, 59-77
- JEFREY, B.D. Self-control: Methodological issues and research trends. In: Mahoney, M.J. and Thoresen, C.E (Eds), Monterey Calif Brooks-Cole. 1974, pp. 166 - 199.
- KANFER, H.F. Self-management methods. In: Kanfer, H.F. and Goldstein P.A. Helping people change: A textbook of method Pergamon Press Inc. 1975, pp. 309 - 335.

- KANFER, H.F. Self-regulation: Research, issues and speculations In: Goldfried, R.M. and Merbaum, M. (Eds), Behavior change - through self-control. New York Holt, Rinehart and Winston 1973, pp. 397 - 406.
- KENDALL, P.C. and Braswell. Cognitive Behavioral self-control therapy for children: A components analysis. Journal of consulting and Clinical Psychology, 1982, Vol. 50, No. 3, - pp. 672 - 689.
- KERLINGER, F.N. Investigación del comportamiento. Editorial Interamericana, México, 1982, Capitulo 13 - 15.
- KAZDIN, E.A. Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas. Ed. El Manual Moderno, S.A., México, 1978, pp 218-244.
- LOPATTO, D. and Williams, J.L. Self-control: A critical review - and a alternative interpretation. Psychological Record. - 1976, 26, pp. 3 - 12.
- LOVITT, T.C. and Curtis, K.A. Academic response rate as a function of teacher and self-imposed contingencies.
- MAHONEY, J.M. Research issues in self-management. In: Wilson T.G. and Franks, M.C. Annual review of behavior therapy theory & practice. Brunner-Mazel Publishers, New York, 1973, pp. 376 - 395.
- MAHONEY, J.M. and Thoresen, C.E. Self-control power to the person Monterey Calif. Brooks Cole 1974.
- MANUAL DE PROCEDIMIENTOS CLINICOS, Psicología Clínica, E.N.E.P--- Iztacala - U.N.A.M. pp. 54 - 63.
- MEICHENBAUM, D.H. and J. Goodman. Training impulsive children to - talk to themselves: A means of developing self-control - Journal of Abnormal Psychology. 1971, 77, 2, pp. 115 - 126

- MEICHENBAUM, D. Self-instruccional methods. In: Kanfer, H.F. and - Goldstein, P.A. Helping people change : A textbook of method. Pergamon Press Inc. 1975, pp. 359 - 391.
- MILLER, D.T.; Weinstein, S.M. and Karniol, R. Effects of age and - self-verbalization on children's ability to delay gra- tification. Developmental Psychology, 1978, Vol. 14, No. 5, pp. 569 - 570.
- MISCHEL, W. & Patterson, C.J. Effective plans for self-control in- children. In: W.A. Collins (Ed), Minnesota Symposium- on Child Psychology. (Vol. II). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1978, pp. 199 - 229.
- MOLINA, A.J. El uso del autocontrol en la modificación de la con- ducta, efectividad y posibilidades. Aprendizaje y - comportamiento. 1978, 1, pp. 21 - 36.
- O'LEARY, K.D. and O'Leary, S.G. Self-management. IN: O'Leary, D.K. and O'Leary , S.G. Classroom management. The success- ful use of behavior modification. Pergamon Press Inc, 1977, pp. 301 - 305.
- PATTERSON, C.J. & Mischel, W. Plans for resist distraction. Develo- pmental Psychology, 1975, 11, pp. 369 - 378.
- PREMACK, D. and Anglin, R. On the possibilities of self-control in man and animals. Journal of Abnormal Psychology, 1973 81, pp. 137 - 151.
- PRESSLEY, M. Increasing childrens self-control through cognitive- Review of Educational Reseach, 1979, Vol. 49, No. 2 - pp. 319 - 370.

- REVISTA DEL CONSUMIDOR, Publicación del Instituto Nacional del --
Consumidor, México, 1982, Nos. 60, 61, 63, 64, y 69.
- RIMM, D.C. and Master, J.C. Behavior therapy techniques and empiri-
cal findings. New York Academic Press 1974, pp. 274-311.
- RIMM, D.C. and J.C. Master. Terapia de la conducta: Técnicas y -
Hallazgos Empiricos, México, Ed. Trillas, 1980, pp. 301-324
- SAWIN, D.B. and Parke, R.D. Development of self-verbalized control-
of resistance to deviation. Developmental Psychology, -
1979, Vol. 15, No. 2, pp. 120 - 127.
- SKINNER, B.F. Ciencia y conducta humana. Ed. Fontanella, Barcelona-
España, 1970, pp. 255 - 269.
- STILLMANN, M. Increasing self-control in preschoolers through cog--
nitive strategies. University of California. 1980, pp. --
1 - 20.
- THORESEN, C.E. and Mahoney, J.M. Behavioral self-control holt pine-
hart and Winston, Inc. New York, 1974.
- WINN, Marie. La droga que se enchufa. La televisión, los niños y
la familia. Editorial Diana, 1981, pp. 17-42, 78-131, -
153-252, 265- 297.

post-evaluación que en la pre-evaluación. Es decir, el entrenamiento fue eficaz para que los niños permanecieran más tiempo realizando su tarea antes de su primera distracción.

ESTRATEGIA DE AUTORREFORZAMIENTO.

1) Para el porcentaje de tiempo realizando la tarea se observa que el valor obtenido es de $T_o = 4.29$ mientras que el valor esperado es de $T(.05) = 2.0150$. Por tanto el valor obtenido es significativo en esta variable dependiente con respecto al valor esperado, asimismo se puede apreciar en la gráfica 3 que hubo un incremento en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Se observa que el entrenamiento fue eficaz para lograr que los niños permanecieran más tiempo realizando su tarea.

2) Cantidad de trabajo realizado.- Acuí se observa estadísticamente que el valor obtenido es de $T_o = 1.422$ mientras que el valor esperado es de $T(.05) = 2.0150$. Por tanto el valor obtenido no es significativo en esta variable dependiente. Sin embargo en la gráfica #3 se puede apreciar un incremento leve en la cantidad de trabajo realizado en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Por tanto se puede decir que el entrenamiento no fue muy eficaz para que se diera un incremento mayor en la cantidad de trabajo realizado.

3) Para la cantidad de trabajo realizado correctamente se encontró que el valor obtenido es de $T_o = 0.334$ mientras que el valor esperado es de $T(.05) = 2.0150$. Por tanto el valor obtenido no es significativo en esta variable, asimismo en la gráfica #3 se puede apreciar que no hubo un incremento mayor en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Por tanto el entrenamiento no fue eficaz para lograr un incremento importante en la cantidad de trabajo realizado correctamente.

4) Para el porcentaje total de las distracciones se observó que el valor obtenido fue de $T_o = 1.233$ mientras que el valor esperado es de $T(.05) = 2.0150$. Por tanto no es significativo el va

lor obtenido en esta variable dependiente. Sin embargo, en la -- gráfica 3 se aprecia un ligero decremento en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Se observa que el entrenamiento no fue muy eficaz en el decremento de la duración total de -- las distracciones durante la realización de la tarea.

5) Para el número de veces que el niño se distrae se encontró que el valor obtenido es de $T_0 = 6.509$ mientras que el valor esperado es de $T(.05) = 2.0150$. Por tanto el valor obtenido en esta variable es significativo, asimismo se puede apreciar en la -- figura 4 gráfica 4.1 que el número de veces que el niño se distrae fue significativamente menor en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Por tanto se puede decir que el entrenamiento fue eficaz para que los niños presentarán un decremento en las distracciones durante la realización de la tarea.

6) Para el tiempo transcurrido antes de la primera distracción se encontró que el valor obtenido es de $T_0 = 2.495$ mientras -- que el valor esperado es de $T(.05) = 2.0150$. Por tanto el valor -- obtenido es significativo en esta variable dependiente. Asimismo como podemos observar en la figura 4 gráfica 4.2 hubo un incremento significativamente mayor en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Es decir, el entrenamiento fue eficaz para que los niños permanecieran más tiempo realizando su tarea antes de la primera distracción.

ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACION

1) Porcentaje de tiempo realizando la tarea.- en esta variable se observa que el valor obtenido estadísticamente es de $T_0 = 1.771$, mientras que el valor esperado es $T(.05) = 2.0150$. Por -- tanto no es significativo el valor obtenido. Sin embargo, como podemos observar en la gráfica 7 en la post-evaluación hubo un incremento en esta variable con respecto a la pre-evaluación. -- Se puede decir que estadísticamente el entrenamiento no fue efi

caz para lograr que los niños permanecieran más tiempo realizando su tarea.

2) Para la cantidad de trabajo realizado, se observa que el valor obtenido es de $T_o = 1.289$, mientras que el valor esperado es $T(.05) = 2.0150$. Por tanto no es significativo el valor obtenido en esta variable dependiente. Sin embargo, se observó un incremento en la cantidad de trabajo realizado en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Es decir, estadísticamente el entrenamiento no fue eficaz para que el niño incrementara significativamente la cantidad de trabajo.

3) Para la cantidad de trabajo realizado correctamente, se obtuvo un valor de $T_o = 1.252$, mientras que el valor esperado es de $T(.05) = 2.0150$. Por tanto no es significativo el valor obtenido en esta variable dependiente, no obstante en la gráfica se observa un incremento en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Se puede decir que el entrenamiento no fue muy eficaz para que los niños obtuvieran una mayor cantidad de trabajo realizado correctamente.

4) Para el porcentaje total de las distracciones se observó que el valor obtenido fue de $T_o = 1.678$ mientras que el valor de $T(.05) = 2.0150$. Por tanto el valor obtenido de esta variable dependiente no es significativo. Sin embargo, como podemos apreciar en la gráfica 7 en la post-evaluación se obtuvo un decremento en el porcentaje de las distracciones con respecto a la pre-evaluación. Se puede decir que el entrenamiento no fue muy eficaz para decrementar la duración total de sus distracciones en una forma marcada, en la realización de su tarea.

5) Para el número de veces que el niño se distrae, se observa que el valor obtenido es de $T_o = 3.782$ mientras que el valor de $T(.05) = 2.0150$. Por tanto el valor obtenido de esta variable dependiente es significativo con respecto al valor esperado. Asimismo, se puede apreciar en la figura 8, gráfica 8.1 que el número

ro de distracciones fue marcadamente menor en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Por tanto el entrenamiento fue eficaz para que los niños obtuvieran un decremento en el número de distracciones durante la realización de la tarea.

6) Para el tiempo transcurrido antes de la primera distracción se observó que el valor obtenido fue de $T_0 = 5.9896$ mientras que el valor esperado es de $T(.05) = 2.0150$. Por tanto el valor obtenido en esta variable dependiente es significativo. Asimismo en la gráfica 8.2 podemos observar que hubo un incremento marcadamente mayor en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Es decir, el entrenamiento fue eficaz para que los niños permanecieran más tiempo realizando su tarea antes de la primera distracción.

ESTRATEGIA DE AUTORREFORZAMIENTO VS AUTOEVALUACION.

La comparación de la estrategia de autorreforzamiento con la estrategia de autoevaluación se hizo para saber cuál de las dos estrategias fue más efectiva, esto es, si existen diferencias significativas entre los niños entrenados con una estrategia u otra. Se realizó una comparación estadística de los resultados de la post-evaluación en ambas estrategias, por medio de una t de student para muestras independientes.

1) Para el porcentaje de tiempo realizando la tarea se encontró que el valor obtenido es $T_0 = -2.022$ mientras que el valor esperado es de $T(.05) = 2.2281$. Por tanto el valor obtenido no es significativo en esta variable dependiente. Por otro lado podemos apreciar en la gráfica 5 que ambas estrategias arrojaron un porcentaje similar en el porcentaje de tiempo realizando la tarea. Esto es, las dos estrategias fueron igualmente efectivas en lograr que el niño trabajara en la tarea. Es decir, el autorreforzamiento no fue muy efectivo para que los niños obtuvieran mayor cantidad de trabajo realizado correctamente.

2) Para la cantidad de trabajo realizado se encontró que el valor obtenido es $T_0 = 2.908$ mientras que el valor esperado es $T(.05) = 2.2281$. Por tanto el valor obtenido es significativo en esta variable dependiente. Ahora bien, podemos observar en la gráfica 5 que la estrategia de autorreforzamiento arrojó un porcentaje mayor en la cantidad de trabajo realizado con respecto a la estrategia de autoevaluación. Esto es, el autorreforzamiento fue significativamente más efectivo en lograr que los niños realizaran correctamente la tarea que la autoevaluación.

3) Cantidad de trabajo realizado correctamente. Aquí se encontró que el valor obtenido fue $T_0 = 0.1888$ mientras que el valor esperado es de $T(.05) = 2.2281$. Por tanto el valor observado no es significativo en esta variable dependiente. Esto es, las dos estrategias fueron igualmente efectivas en lograr que el niño trabajara en la tarea correctamente.

4) Para la duración total de las distracciones se encontró que el valor observado fue de $T_0 = 0.96$ mientras que el valor esperado es de $T(.05) = 2.228$. Por tanto el valor observado no es significativo en esta variable dependiente. Es decir, las dos estrategias fueron igualmente efectivas en lograr que el niño trabajara en la tarea.

5) Para el número de veces que el niño se distrae se observó que el valor obtenido es de $T_0 = 0.77$ mientras que el valor esperado es $T(.05) = 2.228$. Por tanto el valor obtenido no es significativo en esta variable. Esto es, las dos estrategias fueron igualmente efectivas en lograr que el niño trabajara en la tarea.

6) Para el tiempo transcurrido antes de la primera distracción se encontró que el valor obtenido es de $T_0 = -1.015$ mientras que el valor esperado es de $T(.05) = 2.228$. Por tanto el valor observado no es significativo en esta variable dependiente. Es decir, las dos estrategias fueron efectivas en lograr que el niño trabajara en la tarea y tardara más tiempo en la primera distracción.

IZT.

1000571

III.15.- DISCUSION Y CONCLUSION



79

Como podemos observar tanto en el análisis estadístico como en las gráficas, en la estrategia de inhibición a la tentación - (IT niños de 7 a 8 años de edad), fueron significativos los valores obtenidos (resultados del entrenamiento de la estrategia) en las variables dependientes: porcentaje de tiempo realizando la - tarea, número de distracciones, duración de las distracciones y tiempo transcurrido antes de la primera distracción, es decir, - se observaron valores significativos en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación, sólo en las variables dependientes antes mencionadas y no así en las variables dependientes: cantidad de trabajo realizado, ni cantidad de trabajo realizado correctamente. Por tanto, podemos concluir que mediante esta estrategia se logró el autocontrol de la conducta de ver televisión en la - realización de las tareas escolares, sin embargo esta no influyó para que se obtuviera un puntaje más alto en la realización (tiempo y exactitud) de la tarea académica a realizar.

En cuanto a la estrategia de autorreforzamiento (AR, niños - de 9 años de edad), los valores significativos se observaron en las variables dependientes: porcentaje de tiempo realizando la - tarea, número de distracciones y tiempo transcurrido antes de la primera distracción; es decir, se observaron valores significativamente más altos en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Sin embargo los porcentajes de la cantidad de trabajo realizado, y cantidad de trabajo realizado correctamente no - fueron significativos. Por tanto, podemos concluir que mediante esta estrategia, se logró el autocontrol de la conducta de ver - televisión en la realización de la tarea académica, pero no influyó para que se obtuviera un porcentaje más alto en el tiempo y exactitud de la tarea.

Con respecto a la estrategia de autoevaluación (AE), en don



de se trabajó con niños de 9 años de edad, encontramos que los valores significativos se observaron en las variables dependientes: número de veces que el niño se distrae y tiempo transcurrido antes de la primera distracción; es decir, se observan valores significativamente más altos en la post-evaluación que en la pre-evaluación. Esto es, las dos estrategias fueron efectivas en lograr que el niño trabajara en la tarea.

Por tanto, podemos decir que mediante esta estrategia, solo se logró que los niños redujeran el número de distracciones y -- que trabajaran más tiempo antes de distraerse por primera vez, -- pero no se logró que los niños obtuvieran un porcentaje más alto en la realización (tiempo y exactitud) de la tarea académica a realizar.

Ahora bien, en cuanto a la comparación de la estrategia de autorreforzamiento y autoevaluación (AR/AE, niños de 9 años). Según los datos estadísticos observados únicamente la variable dependiente cantidad de trabajo realizado fue significativa, es decir, la estrategia de autorreforzamiento fue más efectiva para lograr que los niños realizaran correctamente la tarea que la estrategia de autoevaluación. Aunque en ambas se observa un porcentaje significativamente más alto en la post-evaluación con respecto a la pre-evaluación. Es decir, las dos estrategias fueron efectivas en lograr que el niño trabajara en la tarea.

Se puede concluir que el autorreforzamiento no es una estrategia significativamente mejor que la autoevaluación para incrementar autocontrol y ejecución académica en los niños.

CAPITULO IV

IV.1.- DISCUSION Y CONCLUSION GENERALES.

En los inicios de la televisión, se tenían grandes esperanzas y temores acerca de sus efectos. Los optimistas creían que educaría a los niños, en el sentido más amplio de la palabra, -- ofreciéndoles una oportunidad para aprender acerca de las ciencias y de la vida en una forma tan fascinante, que el proceso de aprendizaje constituiría una diversión más que un trabajo. A los pesimistas les preocupaba que demasiada televisión dañaría la -- vista de los niños, que los retirara del juego activo y que los corrompiera al presentar tal cantidad de violaciones, y que tuviera ingerencia en el estudio y aprendizaje de las materias escolares (Schramm, 1982).

Pues bien, lo último no está nada lejos de la verdad, ya que a partir de la bibliografía revisada y las observaciones efectuadas a través de éste trabajo, pudimos darnos cuenta que la televisión puede ser considerada en nuestra sociedad de dos maneras: La primera, es que su uso y abuso pueden verse como síntomas de males modernos, tales como: la enajenación, la pasividad, la apatía, la deshumanización, etc.; la segunda es que la televisión se puede considerar como algo patógeno, como la fuente de tales síntomas. El tono de desamparo que rodea al argumento de la televisión, está aquí y forma parte de nuestra vida, y no hay nada -- que podamos hacer al respecto, ya que actualmente la intimidad -- de nuestros hogares y de nuestras familias, antes algo tan inviolable, ha sufrido atemorizantes incursiones, tanto por las actitudes legales del gobierno, como por las ilegales invasiones de fuerzas antisociales cuyo número parece crecer cada día.

Ahora bien, en éste estudio encontramos que algunos niños de esta comunidad (San Pedro Xalpa) diariamente ven televisión en --

un promedio de 4 hrs., 20 min., en comparación con otros niños - (no tomados en el experimento), que pasan en promedio 1 hr., - 8 min. y solo ven televisión 2 o 3 días a la semana. Asimismo, - los niños que ven en exceso televisión dedican entre 2 y 3 hrs.- diarias al juego, dejan de hacer su tarea, actividades de su casa, y juegan menos con sus amigos por ver televisión; mientras - que los que ven menos televisión (\bar{x} = 1 hr. 8 min.) dedican más - tiempo al juego, esto en un promedio de 4 hrs. o más diariamente y solo algunas veces dejan de salir a jugar u otras actividades- por ver televisión.

Lo anterior de alguna manera se corrobora con los hallazgos- encontrados por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 1980); Revista del Consumidor, No. 61 (1982) donde se detectan proble- mas en las áreas de: comunicación familiar, ideológica, área se- xual; efectos físicos, efectos de conducta, efectos de conoci- miento; efectos de inhibición de la creatividad (Lic. Mariclaire Acosta, Gaseta U.E.A.M, 1984). Y en otra cultura, como la norte- americana, según Marie Winn (1981) mediante entrevista- s, observa- ciones directas, pláticas con padres de familia cuyos hijos ven- televisión en exceso, encontró que los niños de 2-5 años de edad pasan un periodo de 30.4 hrs. cada semana viendo televisión; los de 6-11 años pasan 25.5 hrs. frente al aparato (encuesta realiza- da en 1970). Un año después se detectó un tiempo semanal de 34. 56 hrs. para los niños preescolares y 32.44 hrs. para las niñas- de la misma edad (encuesta realizada en 1971); actualmente los- preescolares ven televisión en un promedio de 54 hrs. por semana. Esto trae como consecuencia que el niño pierda la comunicación - básica con su familia, además el niño necesita adquirir ciertas- habilidades fundamentales en la comunicación -aprender a leer, - escribir y a expresarse flexiblemente y con claridad para poder- funcionar como una criatura social-. La experiencia de la televi

sión no mejora su desarrollo verbal porque no le exige ninguna participación verbal de su parte, sino una mera absorción pasiva. Todo indica que la televisión tiene un efecto destructivo en la vida familiar, al disminuir su riqueza y variedad.

Mediante observaciones directas, esta autora detectó que algunos niños después de ver televisión presentaban estas conductas "irritabilidad, caprichos, cansados, prontos para explotar. Se retiran del televisor tratando de mitigar cierta insatisfacción interna de algún modo... bebiendo muchos refrescos, corriendo o saltando alocadamente sin motivo...", además, en forma no muy diferente de las drogas o el alcohol, la experiencia de la televisión, le permite al participante borrar el mundo real y penetrar en un estado mental pasivo y agradable. Esta forma de hábito debilita las relaciones al reducir, y en ocasiones eliminar las oportunidades normales de hablar y de comunicarse.

De esta manera, el ver televisión en exceso demostró que está asociado con un período mayor de estar sentado, caminar menos hablar menos, salir menos de la habitación, salir poco a jugar, interacción menor con la madre; más violencia y agresión (según la F.B.I). Además Winn (1981) menciona que ésta es la generación de la televisión, donde las relaciones se establecen con una comunicación no directa.

El continuo descenso en las calificaciones claramente puede relacionarse con el continuo aumento en la cantidad de televisiones que hay en Estados Unidos de Norte América desde 1951 a la fecha. Asimismo, el aumento en el número de bajas calificaciones puede de la misma manera, reflejar la influencia de la televisión, ya que se sabe que el ver televisión aumenta las dificultades en la lectura.

Las características de la generación de la televisión, es la de un pensamiento ilógico, no lineal y desconectado, un pensamiento no cognitivo, no activo y no verbal.

Ante ésta problemática, la autora opina que se debe dar un adoctrinamiento en contra de la televisión, -donde los padres deben explicar a sus hijos las desventajas que tiene el ver televisión, por ejemplo, se pierden de actividades de juego divertidas se pierde la comunicación familiar, etc...; controlar el tiempo de ver televisión; no permitirles a los niños ver televisión durante los días de escuela, sólo fines de semana o ante eventos especiales; quitar el televisor fuera del alcance de los niños; hacer una vida social más rica, entre otras alternativas (Winn, 1981).

Sí bien son muchos los efectos nocivos que trae consigo el hecho de que los niños vean televisión en exceso. Sin embargo, hay muchos niños que realizan su tarea frente al televisor o dejan de hacer su tarea académica por ver televisión. Esto último es precisamente nuestro punto de interés. Ante estas situaciones, pensamos que una alternativa para solventar de alguna manera dichas situaciones, es el autocontrol, ya que es un proceso en el cual el propio sujeto puede modificar la probabilidad de sus respuestas (decrementarlas o incrementarlas) según Thoresen y Mahoney (1974), es decir, el niño en estas situaciones con un entrenamiento previo, puede decrementar su conducta de ver televisión cuando está haciendo su tarea académica; más no con esto pretendemos que el niño deje de ver televisión por completo; dado que no fue el objetivo de éste trabajo, además hay una gran variedad de factores que nos impediría tal intención, entre algunos factores que se pueden mencionar son: el papel que el sistema capitalista le da al aparato televisivo para mantener dicho sistema, que es condicionar al individuo a ser un buen consumidor; enfrentarse al concepto social de la televisión, que es una "fuente de entretenimiento", etc. y esto es imposible.

Ahora bien, una vez realizado este estudio, detectamos que los resultados obtenidos son parecidos a los resultados obteni-

dos son parecidos a los resultados encontrados por varios autores interesados en este tema, que es el autocontrol en los niños (aunque este estudio se llevo a cabo en una situación real), por ejemplo, la estrategia de inhibición a la tentación (IT) fue la que mejores resultados obtuvo en lograr autocontrol de no ver televisión cuando se estaba haciendo la tarea académica (sumas y restas) en niños de 7-8 años de edad. De alguna manera estos resultados son parecidos a los encontrados por Mischel y Patterson (1978), donde encontraron que las autoverbalizaciones prohibitivas ejercen un efecto regulatorio ante las tentaciones (juguetes altamente atractivos) en niños de 7 años de edad.

Sin embargo, este efecto regulatorio de las autoverbalizaciones prohibitivas, no tuvo ningún efecto sobre los niños de mayor edad (9 años) en nuestro estudio.

Asimismo, se observó en el presente estudio que la estrategia de imitación (I) (observar un modelo que resiste) obtuvo efectos importantes sobre el grado de autocontrol en niños de 7-8 años de edad; estos resultados de alguna manera son similares a los resultados encontrados en el estudio de Grusec y cols. (1979) donde se demostró que la imitación de un modelo que resiste a la tentación fue la que obtuvo un efecto significativo, en el grado de autocontrol en niños de una edad promedio de 7.2 años, aunque el efecto de esta estrategia no se dio por sí solo, sino que fue acompañado por racionalizaciones que los niños se hacían en voz alta, pero en nuestro estudio las autoverbalizaciones no obtuvieron ningún efecto sobre los niños de 7-8 años de edad, solo se obtuvo como se puede observar en los resultados, algunos efectos sobre algunas variables dependientes en los niños de 9-10 años de edad.

Otra estrategia que resultó con mejores resultados para obtener autocontrol de la conducta de ver televisión en la realiza-

ción de la tarea académica fue el autorreforzamiento con dinero, esta estrategia tuvo los más altos puntajes principalmente en niños de 9-10 años de edad. Esto corrobora lo planteado por Bellack y Schwartz (1976) al mencionar que el autorreforzamiento forma -- parte del estado final de la secuencia del autocontrol con una -- función análoga y equivalente al reforzamiento externo, en lo que respecta al mantenimiento y modificación conductuales, con la diferencia de que es el propio sujeto quien no solamente atiende las respuestas a ser reforzadas sino que también las refuerza; no así para el caso del reforzamiento netamente externo en el cual siempre es otro agente quien se encarga de dispensar las contingencias correspondientes de acuerdo a un parámetro de ejecución conductual.

Pues bien, lo antes planteado fue lo que se encontró en el primer experimento, cuyo objetivo fue el estimar que estrategia cognitivo-conductual es eficaz para lograr autocontrol de la conducta de ver televisión en la realización de la tarea académica (sumas y restas) en niños de 7-8 y de 9-10 años de edad. Del cual se derivó un segundo experimento donde el objetivo fue el dar un entrenamiento de las estrategias que resultaron tener los mejores resultados con el fin de estimar si el autocontrol incrementa la efectividad de conductas académicas (tiempo y exactitud) en estos niños.

Las estrategias bajo las cuales se dio entrenamiento fueron: inhibición a la tentación (IT) para niños de 7-8 años de edad, -- autorreforzamiento con dinero (AR) para niños de 9-10 años, y como una estrategia alternativa, se utilizó la autoevaluación (AE), ya que es otra técnica que se ha utilizado para lograr autocontrol (Kanfer, 1971), este autor menciona que para pensar en una respuesta autoevaluativa es necesario plantearla simplemente como la posibilidad con la que cuenta un individuo para identificar -- sus ejecuciones, contando o teniendo como meta algún estándar de

comparación que funcione como guía para el autorreforzamiento.

Al respecto Jacobo y Halife (1982) realizaron un estudio sobre programas de autorreforzamiento con niños escolares; en dicho estudio se utilizó la autoevaluación y autorreforzamiento. Aquí se observó la analogía que guarda el autorreforzamiento en relación con el reforzamiento externo como lo postulan Bandura (1971) Bandura y Perloff (1967); Bellack y Schwartz (1976) y Kazdin (1978).

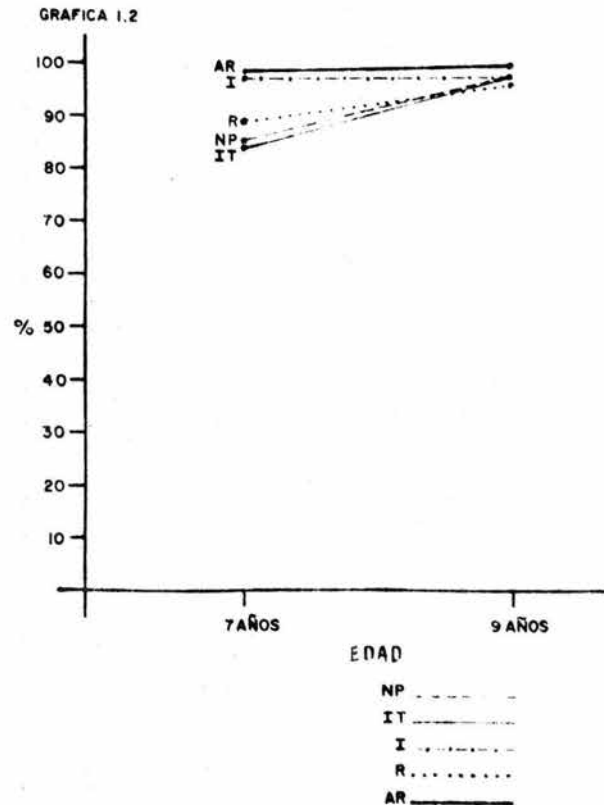
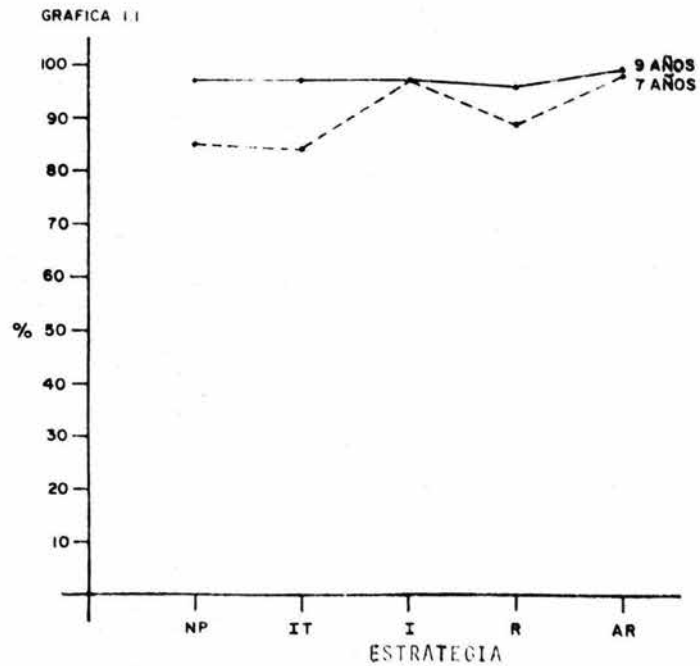
Los datos observados en el segundo experimento fueron los siguientes: Ante la estrategia de inhibición a la tentación (IT) en niños de 7-8 años, se logró el autocontrol de la conducta de ver televisión en la realización de la tarea académica, sin embargo, esta no influyó para que se obtuviera un porcentaje más alto en la realización (tiempo y exactitud) de la tarea académica a realizar. Similares resultados se encontraron en las estrategias de autorreforzamiento con dinero y autoevaluación, aunque la más efectiva para lograr autocontrol de la conducta de ver televisión durante la realización de la tarea académica fue la autoevaluación; pero no se logró un porcentaje más alto en la realización (tiempo y exactitud) de la tarea académica a llevar a cabo.

A manera de conclusión podemos decir que aunque no obtuvimos todos los resultados que esperavamos, esto por fallas metodológicas, variables externas, etc., esperamos que se deriven otros trabajos para que contribuyan a la creación de tecnología con el fin de resolver este tipo de problemas que repercuten en el desarrollo integral del niño, principalmente en el aspecto académico. Por tanto, es necesario que los niños posean un autocontrol para evitar distraerse y dedicarse a lo suyo, independientemente del aparato televisivo, sin necesidad de que el medio ambiente social le precione.

A P E N D I C E

- 1.- GRAFICAS
- 2.- OPERACIONES ARITMETICAS (SUMAS Y RESTAS)
- 3.- CUESTIONARIO A PADRES
- 4.- CUESTIONARIO A NIÑOS
- 5.- REGISTRO

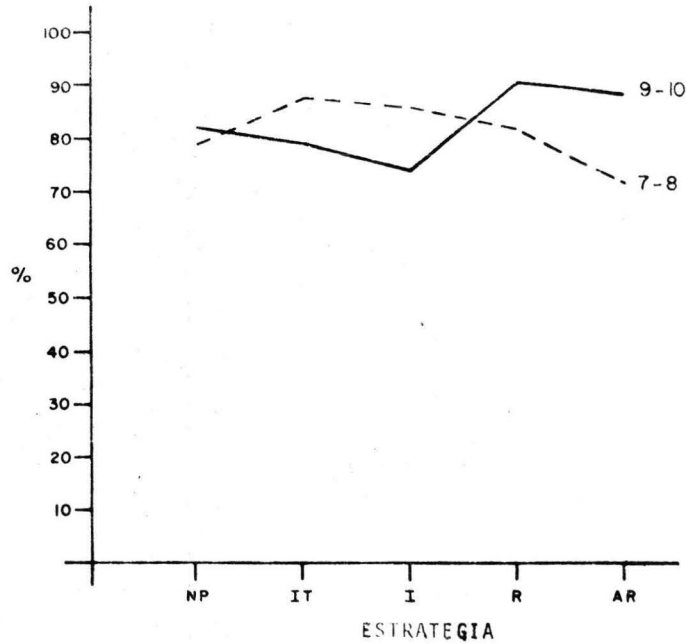
PORCENTAJE DE TIEMPO REALIZANDO LA TAREA



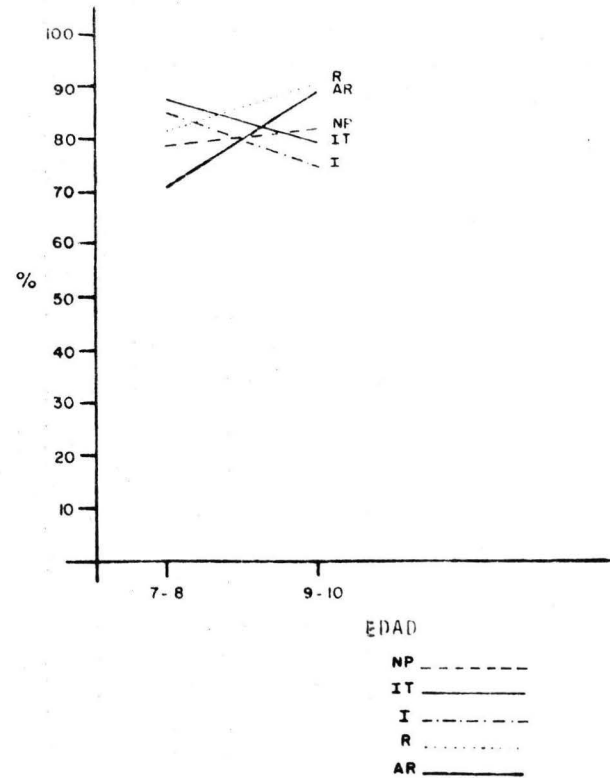
PORCENTAJE DE TRABAJO REALIZADO

FIG. No 2

GRAFICA 2.1

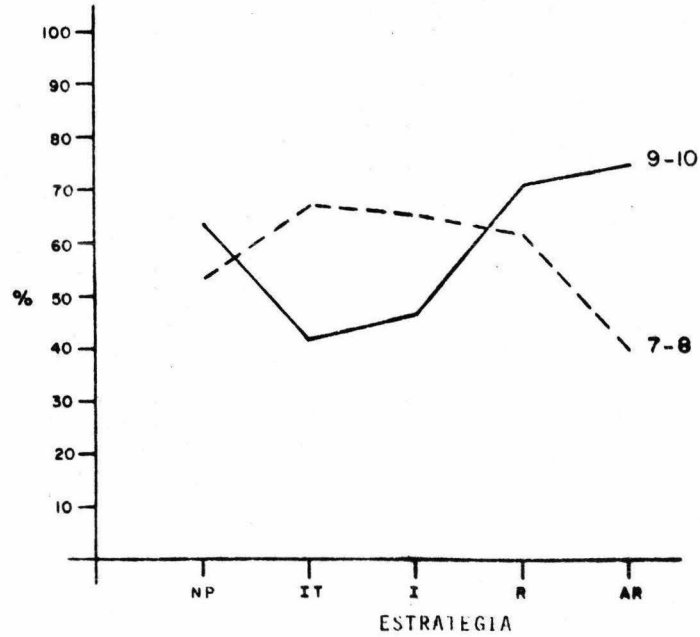


GRAFICA 2.2

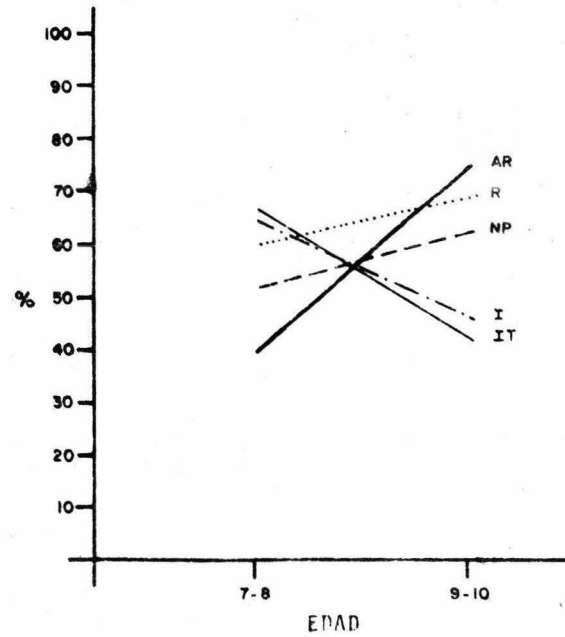


PORCENTAJE DE TRABAJO REALIZADO CORRECTAMENTE

GRAFICA 3.1



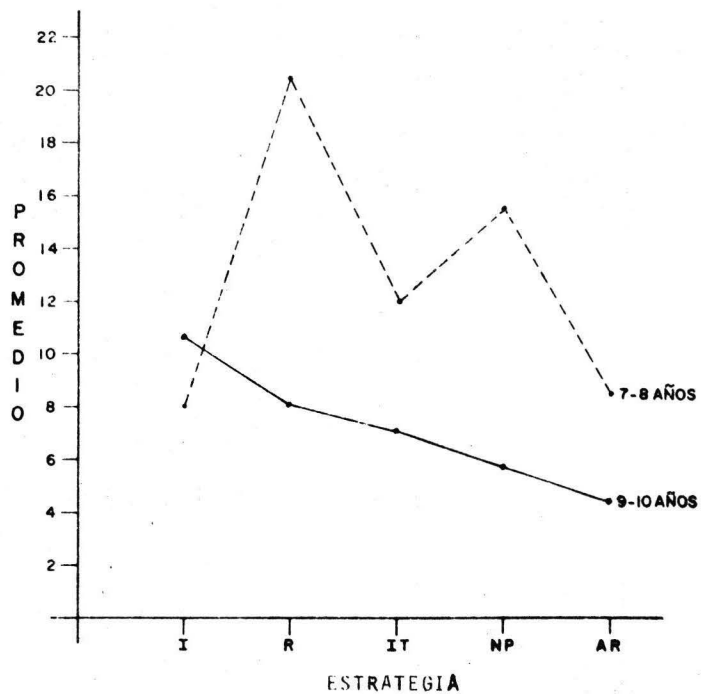
GRAFICA 3.2



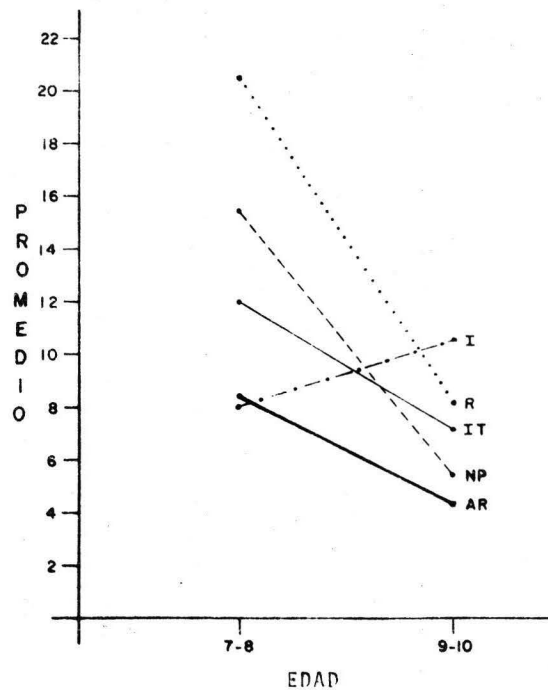
NP - - - - -
 IT - - - - -
 I - . - . -
 R
 AR - - - - -

PROMEDIO DEL NUMERO DE VECES QUE EL NIÑO SE DISTRAE

GRAFICA 4.1



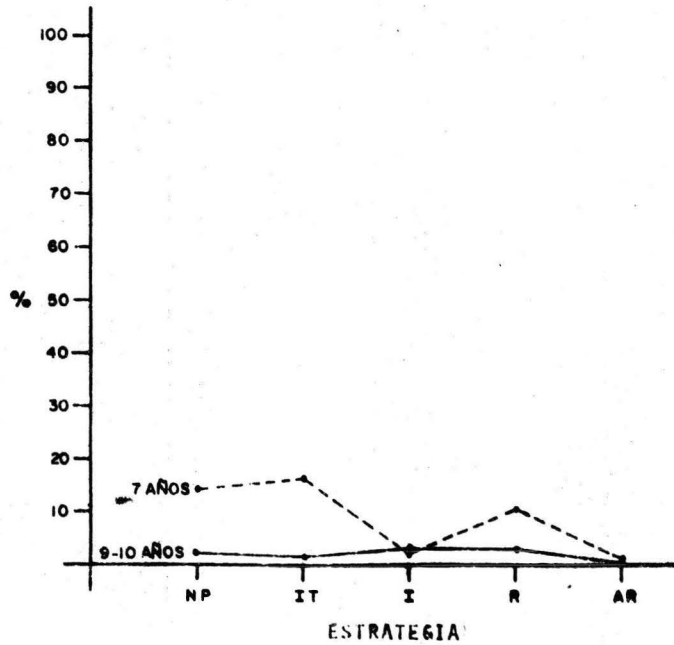
GRAFICA 4.2



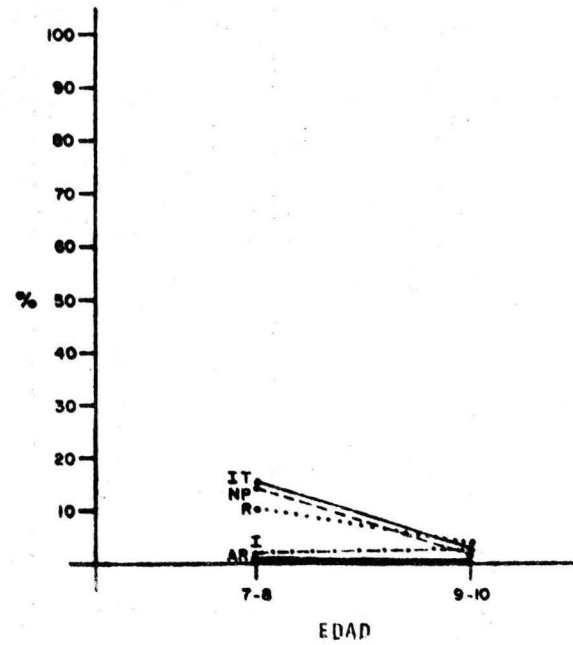
NP - - - - -
 IT - - - - -
 I - - - - -
 R
 AR - - - - -

PORCENTAJE DE LA DURACION TOTAL DE LAS DISTRACCIONES

GRAFICA 5.1



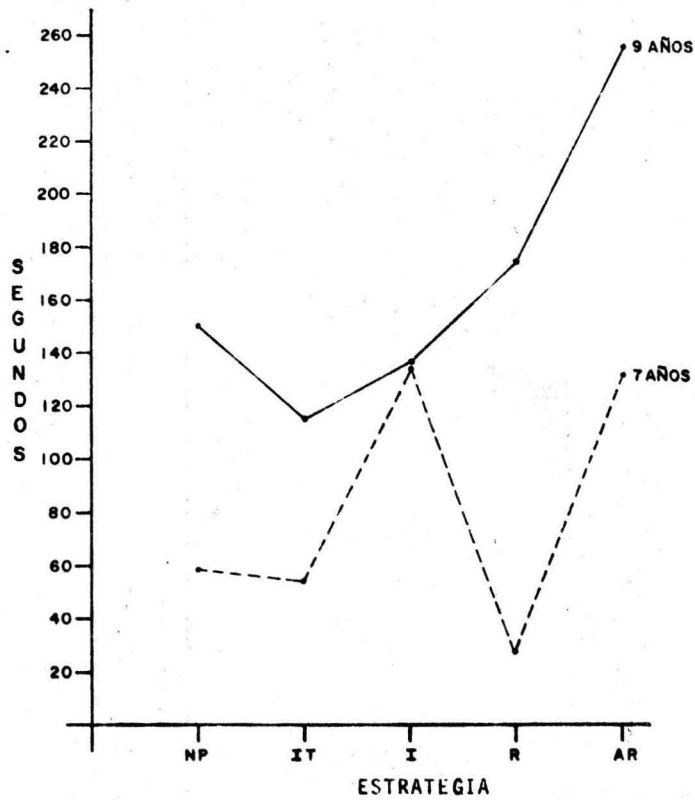
GRAFICA 5.2



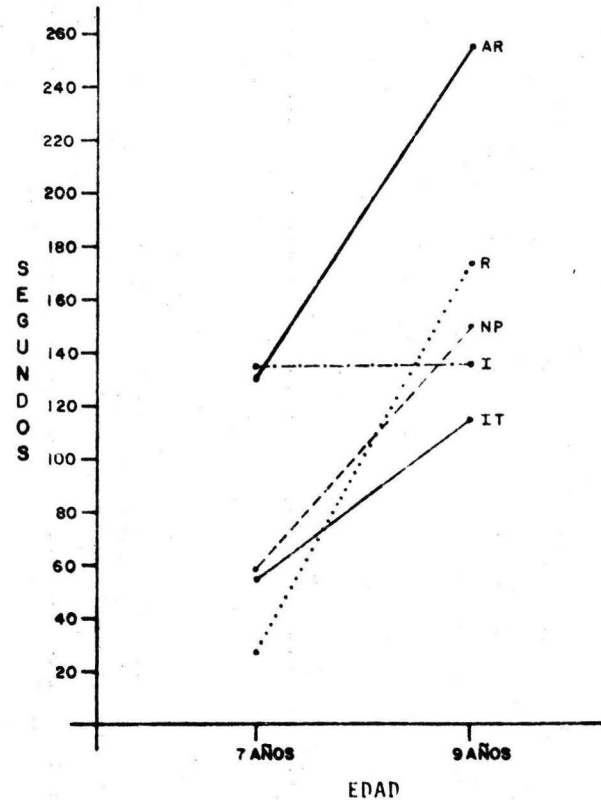
- NP - - - - -
- IT -
- I - - - - -
- R -
- AR - - - - -

TIEMPO TRANSCURRIDO ANTES DE LA PRIMERA DISTRACCION

GRAFICA 6.1



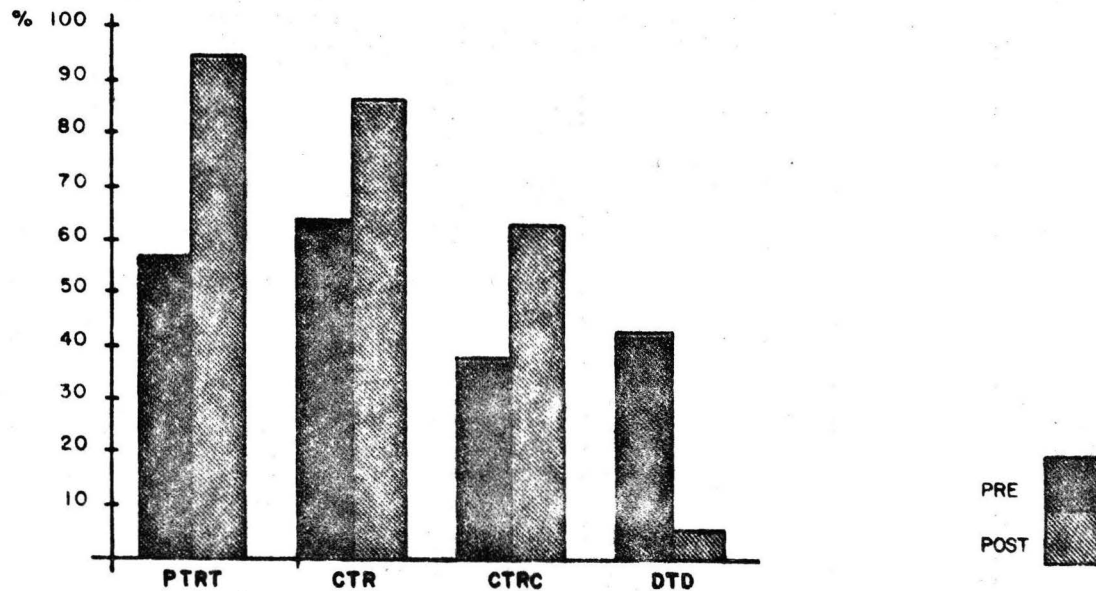
GRAFICA 6.2



NP - - - - -
 IT _____
 I - · - - - -
 R ·······
 AR - - - - -

GRAFICA I

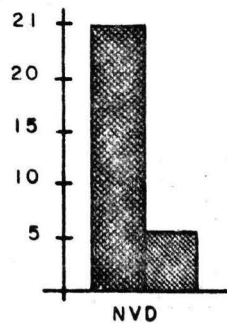
VARIABLES DEPENDIENTES



COMPARACION POR % DE PRE-EVALUACION CONTRA POST-EVALUACION DE DIFERENTES VARIABLES DEPENDIENTES EN LA ESTRATEGIA DE INHIBICION A LA TENTACION (IT)

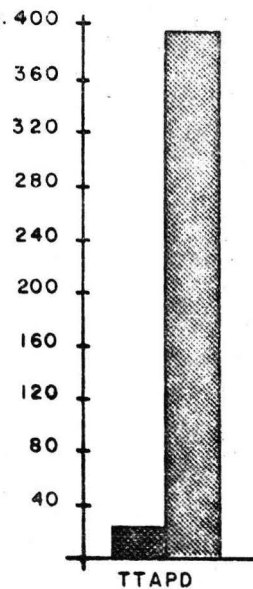
GRAFICA 2.1

PROMEDIO



GRAFICA 2.2

Seg. 400



PRE

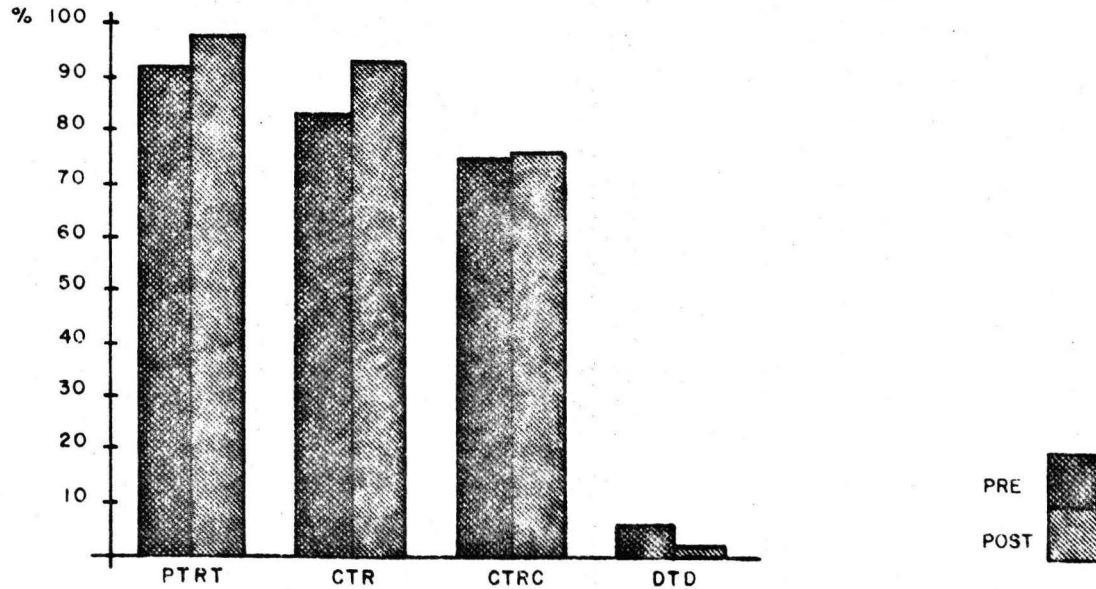
POST



ESTRATEGIA DE INHIBICION A LA TENTACION REPRESENTADO EN LA PRE-EVALUACION Y POST-EVALUACION EN DOS VARIABLES DEPENDIENTES: PROMEDIO DEL No. DE VECES DE LAS DISTRACCIONES Y TIEMPO TRANSCURRIDO ANTES DE LA PRIMERA DISTRACCION.

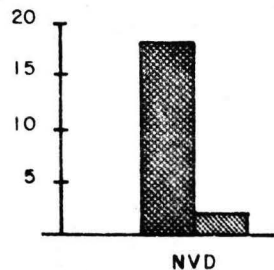
GRAFICA 3

VARIABLES DEPENDIENTES

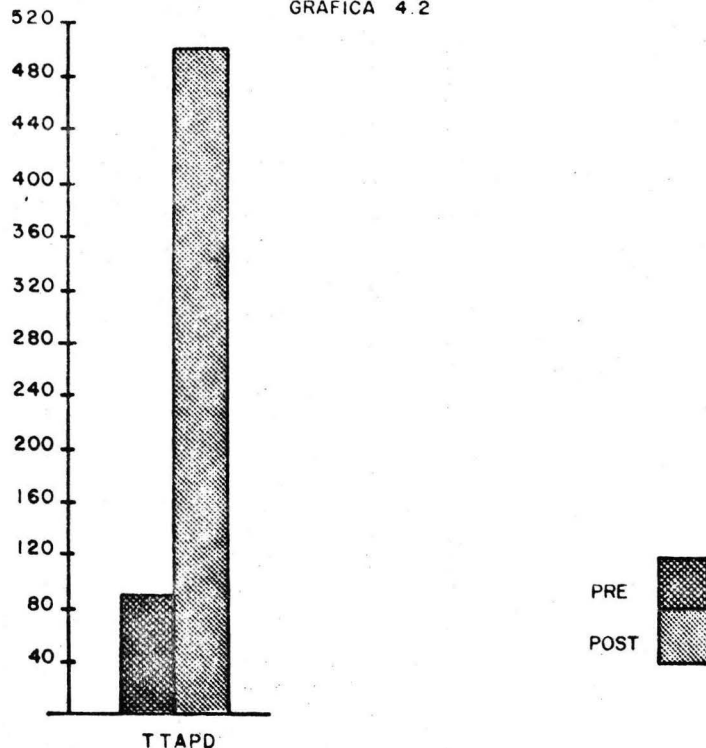


COMPARACION DE PRE-EVALUACION CONTRA POST-EVALUACION POR PORCENTAJE EN DIFERENTES VARIABLES DEPENDIENTES EN LA ESTRATEGIA DE AUTO-REFORZAMIENTO

GRAFICA 4.1

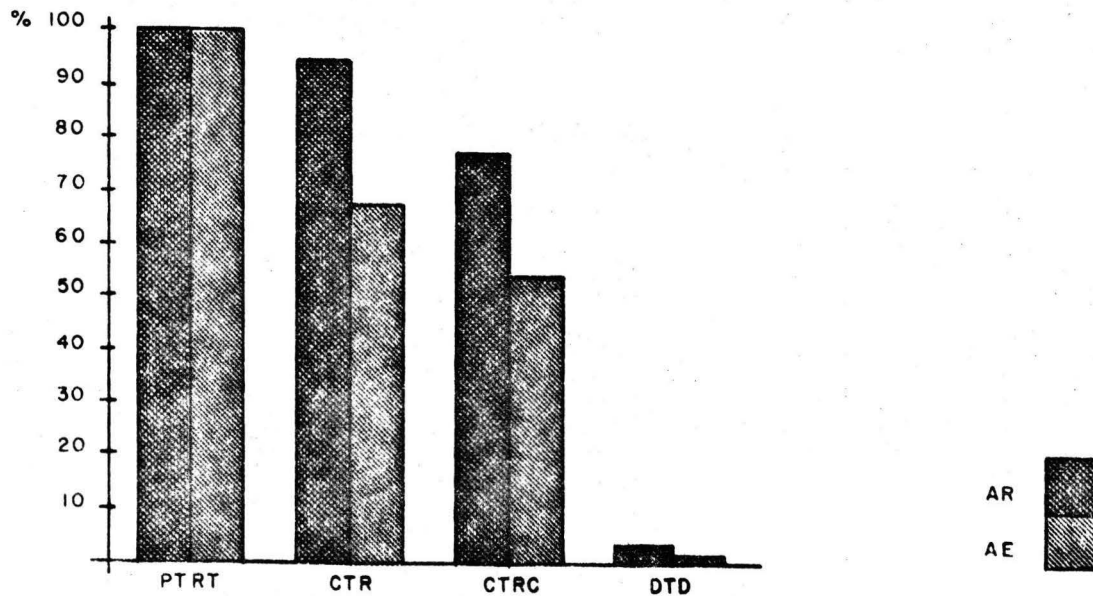


GRAFICA 4.2



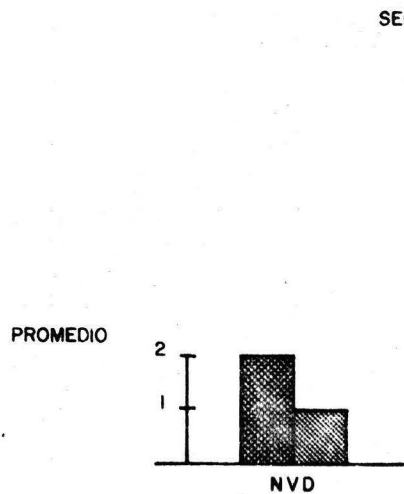
ESTRATEGIA DE AUTO REFORZAMIENTO
REPRESENTACION DE LA PRE Y POST EVALUACION EN DOS VARIABLES DEPENDIENTES:
NUMERO DE VECES QUE EL NIÑO SE DISTRAE Y TIEMPO TRANSCURRIDO ANTES DE LA
PRIMERA DISTRACCION.

GRAFICA 5

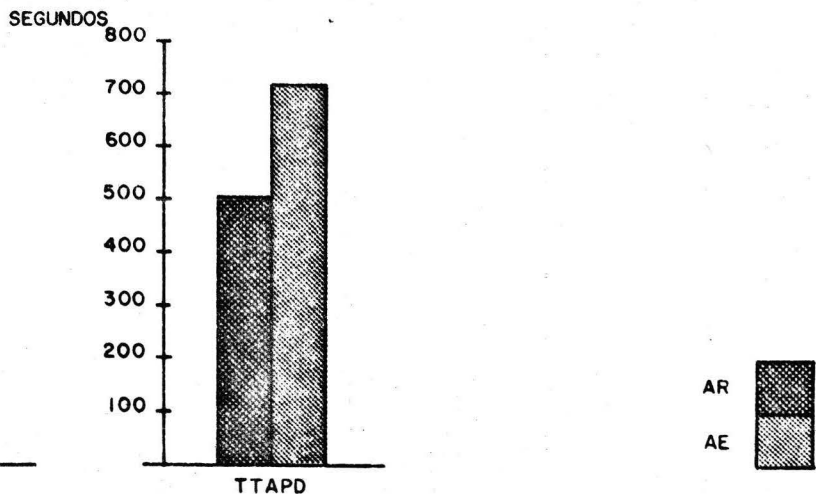


COMPARACION DE LA ESTRATEGIA DE AUTOREFORZAMIENTO CON LA
ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACION POR PORCENTAJE DE DIFERENTES
VARIABLES DEPENDIENTES

GRAFICA 6.1

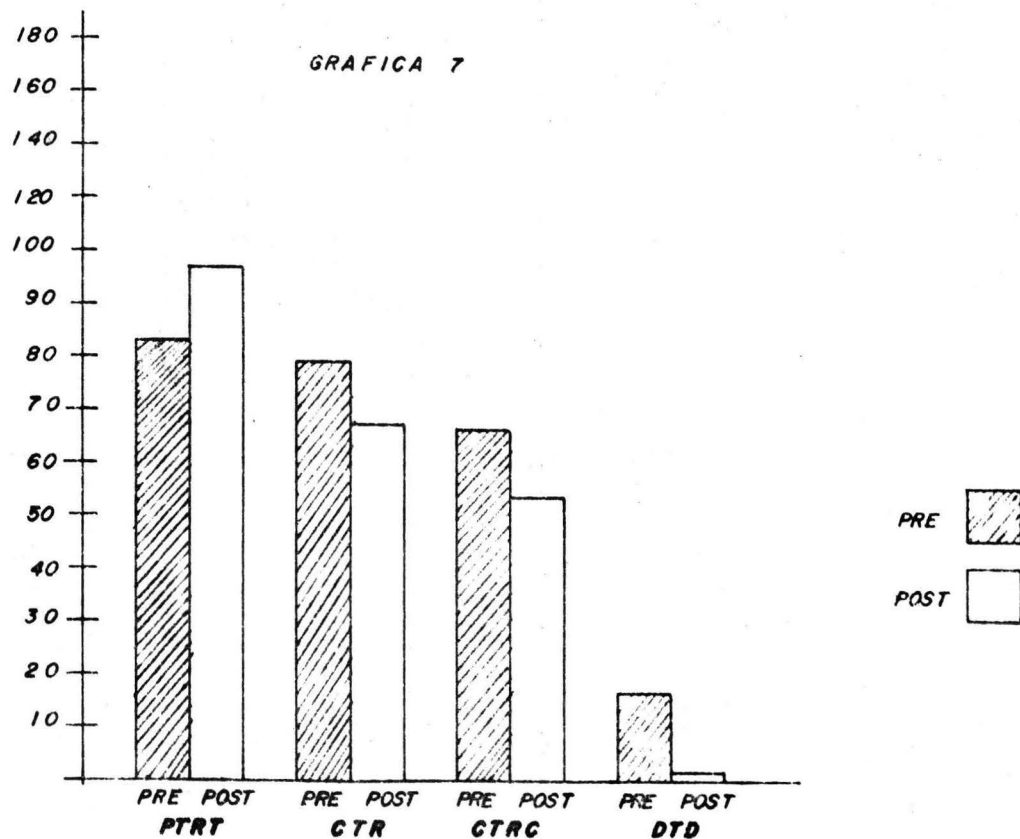


GRAFICA 6.2



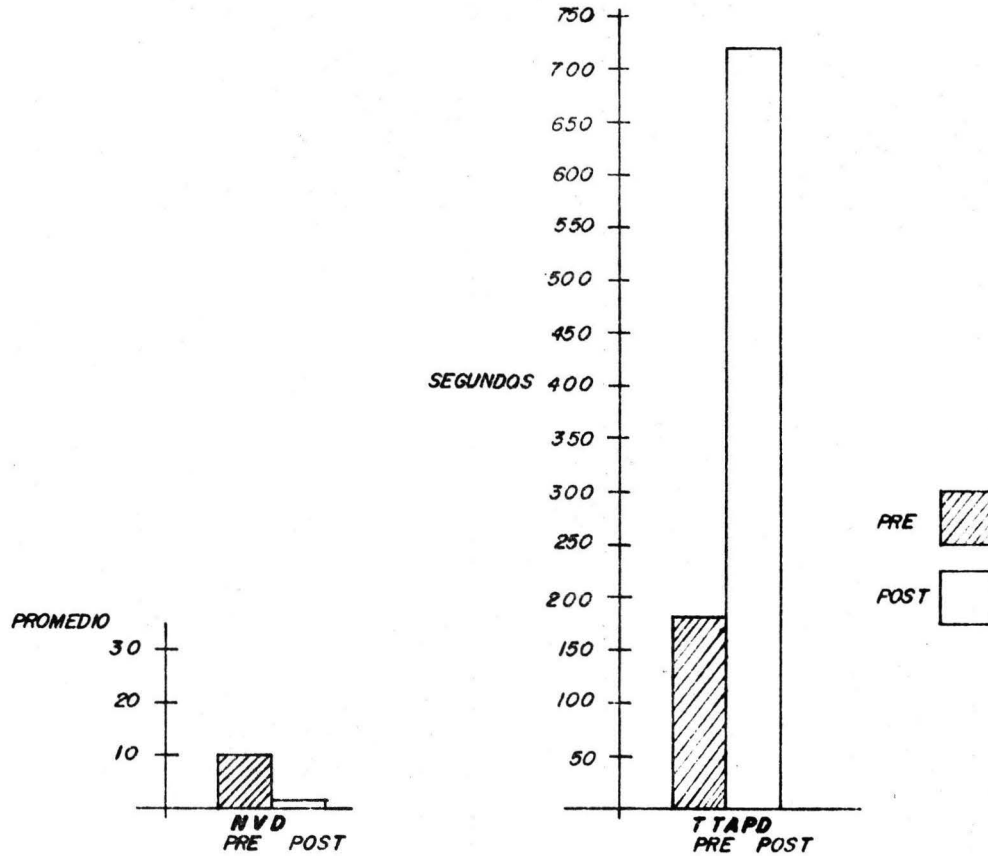
COMPARACION DE LA ESTRATEGIA DE AUTOREFORZAMIENTO
CONTRA LA ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACION

GRAFICA 7



COMPARACION DE PRE-EVALUACION CONTRA POST-EVALUACION-
POR PORCENTAJE EN DIFERENTES VARIABLES DEPENDIENTES EN
LA ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACION.

GRAFICA 8



COMPARACION DE PREEVALUACION Y POST-EVALUACION
EN DOS DIFERENTES VARIABLES DEPENDIENTES EN LA
ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACION.

F. 1.1

OPERACIONES LLEVADAS A CABO DURANTE LA PRE/EVALUACION.
(PARA NIÑOS DE 7 AÑOS)

NOMBRE DEL NIÑO:

EDAD: AÑOS MESES.

+ 368	- 360	+ 529	- 993	+ 824
<u>256</u>	<u>248</u>	<u>118</u>	<u>278</u>	<u>196</u>
- 592	+ 624	- 386	+ 393	- 524
<u>475</u>	<u>386</u>	<u>184</u>	<u>222</u>	<u>302</u>
+ 688	- 345	+ 245	- 645	+ 399
<u>291</u>	<u>301</u>	<u>199</u>	<u>284</u>	<u>244</u>
- 640	+ 565	- 902	+ 444	- 626
<u>235</u>	<u>243</u>	<u>640</u>	<u>392</u>	<u>310</u>
+ 600	- 402	+ 842	- 401	+ 101
<u>401</u>	<u>200</u>	<u>36</u>	<u>29</u>	<u>80</u>
- 456	+ 545	- 684	+ 832	- 936
<u>256</u>	<u>32</u>	<u>35</u>	<u>54</u>	<u>68</u>
+ 956	- 101	+ 686	- 936	+ 856
<u>46</u>	<u>45</u>	<u>84</u>	<u>78</u>	<u>38</u>

P. 1.2

OPERACIONES LLEVADAS A CABO DURANTE LA PRE/EVALUACION.
(PARA NIÑOS DE 9 AÑOS)

NOMBRE DEL NIÑO:

EDAD: AÑOS MESES.

3563		6203		4632
+ 2536	- 64848	+ 4142	- 86374	+ 3210
1242	<u>32726</u>	3106	<u>63262</u>	6232
<u>4621</u>		<u>5232</u>		<u>5145</u>
- 28356	+ 4320	- 86746	+ 2046	- 64238
<u>14523</u>	5201	<u>46503</u>	+ 3405	<u>53028</u>
	3256		2532	
	<u>4032</u>		<u>1634</u>	
4632		6420		4523
+ 2311	- 76843	+ 3201	- 64253	+ 2067
5243	<u>66723</u>	7832	<u>43241</u>	1452
<u>6204</u>		<u>4313</u>		<u>6031</u>
- 98647	+ 4346	- 64278	+ 5436	- 86432
<u>78346</u>	3234	<u>53267</u>	+ 3210	<u>73230</u>
	1022		3341	
	<u>5213</u>		<u>6204</u>	
32.62		54.32		634.20
+ 21.34	- 432.67	+ 32.10	- 754.29	+ 324.13
20.23	<u>321.57</u>	41.05	<u>523.17</u>	210.32
<u>14.52</u>		<u>2.78</u>		<u>343.21</u>
- 101.10	+ 426.10	- 323.41	+ 727.60	- 789.40
<u>99.05</u>	330.10	<u>220.05</u>	+ 840.60	<u>85.30</u>
	545.40		710.20	
	<u>36.60</u>		<u>21.00</u>	
4265.60		4746.20		7676.40
+ 7204.40	- 1240.10	+ 3635.40	- 7210.00	+ 7206.40
506.10	<u>960.00</u>	1111.20	<u>465.00</u>	425.40
301.20		721.10		301.40
<u>400.00</u>		<u>25.50</u>		<u>10.25</u>

F. 2.1

OPERACIONES LLEVADAS A CABO DURANTE EL ENTRENAMIENTO
(PARA NIÑOS DE 7 AÑOS)

NOMBRE DEL NIÑO:

EDAD: AÑOS MESES.

+ 452	- 642	+ 326	- 297	+ 764
<u>341</u>	<u>310</u>	<u>410</u>	<u>677</u>	<u>453</u>
- 765	+ 324	- 486	+ 372	- 423
<u>563</u>	<u>401</u>	<u>262</u>	<u>341</u>	<u>213</u>
+ 786	- 692	+ 343	- 846	+ 652
<u>360</u>	<u>384</u>	<u>215</u>	<u>743</u>	<u>346</u>
- 532	+ 423	- 976	+ 686	- 842
<u>210</u>	<u>152</u>	<u>547</u>	<u>473</u>	<u>630</u>
+ 920	- 320	+ 624	- 230	+ 402
<u>610</u>	<u>100</u>	<u>30</u>	<u>28</u>	<u>90</u>
- 853	+ 708	- 188	+ 996	- 689
<u>60</u>	<u>644</u>	<u>68</u>	<u>78</u>	<u>372</u>
+ 482	- 765	+ 923	- 426	+ 260
<u>210</u>	<u>540</u>	<u>306</u>	<u>386</u>	<u>378</u>

F. 2.2

OPERACIONES LLEVADAS A CABO DURANTE EL ENTRENAMIENTO
(PARA NIÑOS DE 9 AÑOS)

NOMBRE DEL NIÑO:

EDAD: AÑOS MESES.

5630		6139		4639
+ 1540	- 66541	+ 4245	- 95383	+ 5450
1660	- <u>43620</u>	3333	- <u>62421</u>	7722
<u>7710</u>		<u>8211</u>		<u>5340</u>
	4422		4056	
- 35289	+ 5300	- 87622	+ 3540	- 11236
<u>23683</u>	3528	- <u>44515</u>	+ 2236	- <u>11131</u>
	<u>2525</u>		<u>1830</u>	
8542		6665		2046
+ 7321	- 85893	+ 3426	- 6361	+ 3405
5222	- <u>66723</u>	7541	- <u>4266</u>	2532
<u>6459</u>		<u>9980</u>		<u>1634</u>
	6203		3563	
- 64238	+ 4142	- 64848	+ 2536	- 8995
<u>53028</u>	3106	- <u>32726</u>	+ 1242	- <u>7554</u>
	<u>5325</u>		<u>4621</u>	
20.62		45.40		625.20
+ 32.44	- 883.56	+ 36.40	- 866.30	+ 333.13
28.35	- <u>457.31</u>	57.60	- <u>650.30</u>	+ 221.40
<u>23.04</u>		83.45		<u>57.60</u>
		<u>36.25</u>		

F. 2.2 (CONTINUACION)

OPERACIONES LLEVADAS A CABO DURANTE EL ENTRENAMIENTO

(PARA NIÑOS DE 9 AÑOS)

-	202.20		722.20		-	646.82		949.20		-	469.80
	<u>38.10</u>	+	660.20			<u>440.05</u>		680.20			<u>98.30</u>
			645.30					420.40			
			<u>66.90</u>					<u>42.00</u>			

	8429.20					8482.40					4242.80
-	4418.80					6660.80		4420.00			4412.80
+	912.20	-	2480.20		+	2222.40		<u>829.00</u>		+	849.80
	602.40		<u>921.11</u>			442.20					612.80
	<u>800.00</u>					<u>50.50</u>					<u>205.0</u>

D. I.I (PRIMER DIA)

OPERACIONES REALIZADAS DURANTE EL ENTRENAMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS QUE RESULTARON MAS EFECTIVAS (PARA NIÑOS DE 7 AÑOS).

NOMBRE DEL NIÑO: EDAD:

+ 341	- 532	+ 203	- 786	+ 702	- 904	+ 675	- 962	+ 436
<u>563</u>	<u>212</u>	<u>426</u>	<u>654</u>	<u>314</u>	<u>803</u>	<u>546</u>	<u>940</u>	<u>578</u>
- 643	+ 542	- 101	+ 236	- 980	+ 312	- 513	+ 822	- 564
<u>533</u>	<u>045</u>	<u>92</u>	<u>168</u>	<u>762</u>	<u>024</u>	<u>403</u>	<u>901</u>	<u>326</u>
+ 851	- 523	+ 421	- 278	+ 212	- 845	+ 871	- 423	+ 423
<u>730</u>	<u>467</u>	<u>300</u>	<u>067</u>	<u>83</u>	<u>257</u>	<u>653</u>	<u>112</u>	<u>314</u>
- 733	+ 453	- 740	+ 412	- 318	+ 367	- 632	+ 724	- 630
<u>503</u>	<u>215</u>	<u>620</u>	<u>256</u>	<u>212</u>	<u>156</u>	<u>521</u>	<u>136</u>	<u>521</u>
+ 301	- 521	+ 621	- 232	+ 621	- 623	+ 207	- 624	+ 264
<u>234</u>	<u>13</u>	<u>412</u>	<u>102</u>	<u>510</u>	<u>301</u>	<u>303</u>	<u>202</u>	<u>042</u>
- 412	+ 260	- 602	+ 612	- 202	+ 464	- 842	+ 310	- 464
<u>206</u>	<u>428</u>	<u>400</u>	<u>421</u>	<u>91</u>	<u>231</u>	<u>620</u>	<u>623</u>	<u>254</u>
+ 248	- 102	+ 706	- 903	+ 803	- 606	+ 583	- 412	+ 234
<u>434</u>	<u>80</u>	<u>26</u>	<u>92</u>	<u>512</u>	<u>49</u>	<u>201</u>	<u>60</u>	<u>168</u>
- 762	+ 320	- 486	+ 248	- 856	+ 634	- 531		
<u>341</u>	<u>136</u>	<u>212</u>	<u>56</u>	<u>040</u>	<u>415</u>	<u>48</u>		

D. I.2 (SEGUNDO DIA)

NOMBRE DEL NIÑO: EDAD:.....

+ 682	- 764	+ 126	- 442	+ 521	- 883	+ 440	- 660	+ 363
<u>261</u>	<u>314</u>	<u>245</u>	<u>310</u>	<u>403</u>	<u>461</u>	<u>231</u>	<u>78</u>	<u>491</u>

- 985	+ 814	- 341	+ 428	- 249	+ 863	- 142	+ 461	- 763
<u>764</u>	<u>602</u>	<u>230</u>	<u>624</u>	<u>038</u>	<u>432</u>	<u>71</u>	<u>234</u>	<u>532</u>

+ 122	- 930	+ 564	- 407	+ 963	- 643	+ 468	- 524	+ 284
<u>14</u>	<u>821</u>	<u>58</u>	<u>322</u>	<u>421</u>	<u>324</u>	<u>76</u>	<u>310</u>	<u>162</u>

- 823	+ 424	- 932	+ 303	- 252	+ 214	- 830	+ 321	- 180
<u>412</u>	<u>267</u>	<u>67</u>	<u>412</u>	<u>142</u>	<u>643</u>	<u>401</u>	<u>613</u>	<u>60</u>

+ 216	- 539	+ 412	- 482	+ 214	- 666	+ 394	- 765	+ 411
<u>620</u>	<u>440</u>	<u>383</u>	<u>103</u>	<u>26</u>	<u>456</u>	<u>563</u>	<u>73</u>	<u>203</u>

- 643	+ 924	- 836	+ 721	- 214	+ 141	- 424	+ 320	- 160
<u>78</u>	<u>410</u>	<u>478</u>	<u>240</u>	<u>38</u>	<u>266</u>	<u>52</u>	<u>911</u>	<u>90</u>

+ 813	- 210	+ 130	- 414	+ 170	- 901	+ 428	- 282	+ 848
<u>146</u>	<u>93</u>	<u>22</u>	<u>014</u>	<u>123</u>	<u>704</u>	<u>72</u>	<u>104</u>	<u>416</u>

- 640	+ 443	- 926	+ 720	- 262	+ 824	- 469		
<u>20</u>	<u>620</u>	<u>283</u>	<u>11</u>	<u>48</u>	<u>33</u>	<u>202</u>		

D. I. 3 (TERCER DIA)

NOMBRE DEL NIÑO: EDAD:

+ 412	- 588	+ 831	- 460	+ 100	- 928	+ 616	- 842	+ 169
<u>206</u>	<u>243</u>	<u>420</u>	<u>232</u>	<u>413</u>	<u>416</u>	<u>321</u>	<u>410</u>	<u>345</u>
- 759	+ 630	- 315	+ 425	- 197	+ 426	- 360	+ 703	- 834
<u>543</u>	<u>46</u>	<u>203</u>	<u>038</u>	<u>84</u>	<u>211</u>	<u>64</u>	<u>421</u>	<u>401</u>
+ 120	- 490	+ 345	- 903	+ 601	- 823	+ 284	- 943	+ 213
<u>80</u>	<u>242</u>	<u>322</u>	<u>29</u>	<u>323</u>	<u>214</u>	<u>63</u>	<u>810</u>	<u>624</u>
- 963	+ 632	- 100	+ 201	- 680	+ 767	- 183	+ 190	- 462
<u>410</u>	<u>211</u>	<u>73</u>	<u>124</u>	<u>642</u>	<u>013</u>	<u>79</u>	<u>281</u>	<u>231</u>
+ 721	- 148	+ 532	- 180	+ 203	- 400	+ 340	- 347	+ 213
<u>400</u>	<u>14</u>	<u>221</u>	<u>74</u>	<u>125</u>	<u>153</u>	<u>321</u>	<u>146</u>	<u>15</u>
- 210	+ 351	- 190	+ 246	- 341	+ 503	- 120	+ 691	- 521
<u>109</u>	<u>242</u>	<u>93</u>	<u>021</u>	<u>52</u>	<u>421</u>	<u>81</u>	<u>725</u>	<u>46</u>
+ 909	- 550	+ 421	- 602	+ 280	- 482	+ 682	- 106	+ 240
<u>423</u>	<u>202</u>	<u>218</u>	<u>484</u>	<u>140</u>	<u>66</u>	<u>341</u>	<u>61</u>	<u>182</u>
- 382	+ 102	- 185	+ 300	- 867	+ 314	- 700		
<u>141</u>	<u>92</u>	<u>43</u>	<u>27</u>	<u>534</u>	<u>016</u>	<u>39</u>		

D. I. 4 (CUARTO DIA)

NOMBRE DEL NIÑO: EDAD:

+ 920	- 831	+ 742	- 621	+ 543	- 421	+ 332	- 210	+ 192
<u>701</u>	<u>620</u>	<u>510</u>	<u>410</u>	<u>211</u>	<u>412</u>	<u>143</u>	<u>84</u>	<u>181</u>
- 083	+ 172	- 231	+ 367	- 456	+ 567	- 633	+ 765	- 842
<u>62</u>	<u>62</u>	<u>140</u>	<u>237</u>	<u>63</u>	<u>234</u>	<u>404</u>	<u>103</u>	<u>348</u>
+ 906	- 109	+ 119	- 127	+ 610	- 400	+ 246	- 302	+ 492
<u>412</u>	<u>53</u>	<u>35</u>	<u>76</u>	<u>920</u>	<u>320</u>	<u>30</u>	<u>28</u>	<u>90</u>
- 283	+ 320	- 412	+ 509	- 134	+ 193	- 742	+ 152	- 432
<u>16</u>	<u>106</u>	<u>206</u>	<u>102</u>	<u>62</u>	<u>062</u>	<u>210</u>	<u>64</u>	<u>121</u>
+ 152	- 547	+ 976	- 686	+ 473	- 143	+ 842	- 246	+ 686
<u>45</u>	<u>346</u>	<u>210</u>	<u>473</u>	<u>461</u>	<u>08</u>	<u>310</u>	<u>61</u>	<u>360</u>
- 314	+ 692	- 843	+ 558	- 846	+ 743	- 985	+ 652	- 846
<u>202</u>	<u>384</u>	<u>629</u>	<u>342</u>	<u>473</u>	<u>864</u>	<u>744</u>	<u>215</u>	<u>81</u>
+ 652	- 765	+ 563	- 324	+ 401	- 864	+ 641	- 486	+ 372
<u>436</u>	<u>463</u>	<u>547</u>	<u>60</u>	<u>423</u>	<u>622</u>	<u>70</u>	<u>109</u>	<u>431</u>
- 341	+ 423	- 636	+ 136	- 109	+ 508	- 814		
<u>040</u>	<u>124</u>	<u>78</u>	<u>21</u>	<u>64</u>	<u>203</u>	<u>607</u>		

D. I.5 (QUINTO DIA)

OPERACIONES REALIZADAS DURANTE LA POST/EVALUACION
(PARA NIÑOS DE 7 AÑOS)

NOMBRE DEL NIÑO: EDAD:

+ 452	- 793	+ 120	- 623	+ 326	- 879	+ 677	- 760	+ 453
<u>431</u>	<u>320</u>	<u>310</u>	<u>104</u>	<u>041</u>	<u>776</u>	<u>160</u>	<u>86</u>	<u>624</u>
- 467	+ 528	- 675	+ 746	- 324	+ 262	- 841	+ 213	- 360
<u>251</u>	<u>403</u>	<u>563</u>	<u>462</u>	<u>80</u>	<u>486</u>	<u>304</u>	<u>412</u>	<u>180</u>
+ 230	- 402	+ 624	- 842	+ 610	- 320	+ 423	- 473	+ 630
<u>39</u>	<u>78</u>	<u>28</u>	<u>801</u>	<u>323</u>	<u>170</u>	<u>210</u>	<u>96</u>	<u>115</u>
- 876	+ 324	- 460	+ 821	- 128	+ 421	- 583	+ 853	- 708
<u>78</u>	<u>162</u>	<u>78</u>	<u>174</u>	<u>56</u>	<u>224</u>	<u>67</u>	<u>56</u>	<u>464</u>
+ 644	- 186	+ 688	- 936	+ 693	- 986	+ 689	- 372	+ 842
<u>806</u>	<u>86</u>	<u>123</u>	<u>87</u>	<u>78</u>	<u>732</u>	<u>732</u>	<u>168</u>	<u>401</u>
- 124	+ 540	- 923	+ 306	- 329	+ 515	- 425	+ 600	- 140
<u>70</u>	<u>251</u>	<u>401</u>	<u>86</u>	<u>218</u>	<u>12</u>	<u>96</u>	<u>312</u>	<u>92</u>
+ 706	- 387	+ 263	- 787	+ 901	- 622	+ 537	- 652	+ 853
<u>403</u>	<u>146</u>	<u>154</u>	<u>22</u>	<u>113</u>	<u>313</u>	<u>301</u>	<u>31</u>	<u>235</u>
- 912	+ 270	- 117	+ 443	- 397	+ 103	- 184		
<u>801</u>	<u>18</u>	<u>18</u>	<u>231</u>	<u>63</u>	<u>58</u>	<u>59</u>		