

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

**UN PROGRAMA PARA ENSEÑAR A POSPONER EL
REFORZAMIENTO A NIÑOS PREESCOLARES**

339
psi

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A

MARIA CRISTINA AGUILAR ALEGRIA

México, D. F.

1975



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.

V.A.M. 36
1975
g. 2

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
TRABAJO DE GRADUACIÓN

75053.08
UNAM.36
1975
ej 2

M-161620

75053.08
UNAM.36
1975
ej 2

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO I	
✓ ALGUNAS POSICIONES SOBRE EL CONCEPTO DE AUTO CONTROL.	2
A) POSICION PSICOANALITICA	2
B) POSICION COGNOSITIVISTA	4
C) POSICION DEL ANALISIS EXPERI- MENTAL DE LA CONDUCTA	10
CAPITULO II	
POSPOSICION DE REFORZAMIENTO	29
A) POSICION PSICOANALITICA SOBRE EL RETRASO EN LA GRATIFICA--- CION.	30
B) INVESTIGACIONES EXPERIMENTA-- LES SOBRE LA POSPOSICION DEL- REFORZAMIENTO.	33
CAPITULO III	
PROGRAMA PARA ENSEÑAR A POSPONER EL REFORZAMIENTO A NIÑOS PREESCOLARES.	58
A) PROCEDIMIENTO	65
B) RESULTADOS	75
C) DISCUSION Y SUGERENCIAS	85
ANEXO	108
BIBLIOGRAFIA	113

INTRODUCCION

El requisito de presentar una "Tesis" como parte del examen profesional para adquirir un título universitario, ha exitado siempre la imaginación del pasante tratando de ofrecer algo original e interesante.

Vivamente interesada por las Técnicas de Modificación de Conducta pensé en la posibilidad de desarrollar un método mediante el cual los niños pre-escolares aprendan a demostrar la gratificación.

Con tal objeto realicé este trabajo, animada en forma muy especial por el hecho de que revisando la bibliografía encontré que la posposición de reforzamiento es un campo poco estudiado.

Por lo tanto mi trabajo consiste en primer término en una recopilación bibliográfica sobre el Auto Control y cómo se ha visto a través de diferentes épocas en Psicología y en segundo lugar, una revisión que podemos considerar exhaustiva sobre las investigaciones experimentales que se han hecho en posposición de reforzamiento. En tercer lugar, expongo el método que seguí para moldear la conducta de posposición y los resultados que obtuve.

C A P I T U L O I

ALGUNAS POSICIONES SOBRE EL CONCEPTO DE AUTO-CONTROL

El concepto de auto-control, tradicionalmente se ha considerado como "fuerza de voluntad", definida como rasgo de personalidad o fuerza física que permite a una persona exhibir control de sus propias acciones.

Desde los albores de la humanidad, el auto-control ha sido ideado, fomentado y utilizado por todas las diferentes religiones que fueron apareciendo en el transcurso de los siglos, ésto como un modo indispensable de convivencia, que se fué haciendo más o menos conciente hasta que los filósofos empezaron a formular diferentes explicaciones sobre la conducta humana.

Posteriormente la psicología al tratar de explicar la formación y las variaciones de la conducta humana delineó en una forma mas precisa las formas efectivas de ejercer auto-control. El tratar de explicar el desarrollo y la forma en que los sujetos adquieren y manifiestan conductas auto-controladas, ha dado por resultado diferentes posiciones al respecto, siendo las más importantes las elaboradas por Freud, Piaget y últimamente los estudiosos del Análisis Experimental de la Conducta, (tales como Kanfer, 1970; Thorensen y Mahoney, 1972; Bandura, 1963 Mischel, 1964).

POSICION PSICOANALITICA:

Para los psicoanalíticos la capacidad de mostrar patrones de conducta socialmente aceptables, en los cuales el individuo controla sus "impulsos" depende del "Super-Yo", la parte más elevada del hombre.

El "Super Yo" es propuesto por Freud (1923), como el responsable de la conducta moral del individuo. El Super Yo junto con el Ello y el Yo es un componente de la personalidad del individuo. Las primeras identificaciones realizadas en la más temprana edad del individuo, con sus padres, son las que llevan a la formación del Super Yo.

El Super Yo es la rama moral o judicial de la personalidad; representa lo ideal más que lo real y pugna por la perfección antes que por el placer o la realidad. El Super Yo es el código moral de la persona. Se desarrolla del Yo como una consecuencia de la asimilación por parte del niño, de las normas paternas respecto a lo que es bueno y virtuoso y lo que es malo y pecaminoso. Al asimilar la autoridad moral de sus padres, el niño reemplaza la autoridad de ellos por su propia autoridad interior.

Segun Hall, (1966), el Super Yo está compuesto de dos subsistemas, el ideal del Yo y la conciencia moral. El ideal del yo corresponde a los conceptos del niño acerca de lo que sus padres consideran moralmente bueno. Los padres le transmiten sus normas de virtud al recompensar al niño por su conducta si está de acuerdo con esas normas. La conciencia moral, en cambio, corresponde a los conceptos que el niño tiene

de lo que sus padres consideran moralmente malo, y esos conceptos se establecen mediante experiencias de castigo.

Para que el Super Yo tenga sobre el niño el mismo control que los padres, es necesario que posea el poder de hacer cumplir sus reglas morales; como los padres, el Super yo pone en vigencia sus recompensas y castigos. Estas recompensas y castigos se otorgan al Yo, ya que éste es el que controla las acciones de la persona y por tanto es considerado responsable de las acciones morales e inmorales.

El Super Yo es el representante, dentro de la personalidad, de los valores e ideales tradicionales de la sociedad tal como se transmiten de padres a hijos. El Super Yo no es el reflejo de la conducta de los padres sino mas bien de los Super Yos de sus padres.

En su libro el Ello y el Yo, Freud (1923) postula que los sucesos del Yo no parecen ser susceptibles de constituir una herencia, pero cuando se repiten con frecuencia e intensidad suficientes en individuos de generaciones sucesivas, se transforman, por decirlo así en sucesos del Ello, cuyas impresiones quedan conservadas hereditariamente. De este modo abriga el Ello en sí, innumerables existencias del Yo, y cuando el Yo extrae del Ello su Super yo, no hace sino resucitar antiguas formas del Yo.

POSICION COGNOSITIVISTA:

Para Piaget (1971), uno de los resultados esenciales de las relaciones afectivas entre el niño y sus padres es la formación de sentimientos morales que lo lleven en su vida adulta a resolver con éxito conflictos entre tendencias e intenciones, como por ejemplo cuando se duda entre un placer o un deber, y ésto se logra mediante la voluntad.

"La voluntad, equivalente afectivo de las operaciones de la razón es una función que aparece tardíamente y cuyo buen funcionamiento depende de la existencia de sentimientos morales autónomos y se manifiesta como una graduación de energía que favorece a algunas tendencias a expensas de otras;" (Piaget, 1971). Cuando el individuo se enfrenta a un conflicto, siempre está presente una tendencia inferior pero fuerte por sí misma (el placer) y una tendencia superior pero momentáneamente más débil (el deber). El acto de voluntad consiste entonces en no seguir la tendencia inferior o fuerte y reforzar la tendencia superior y débil, haciéndola triunfar.

Esto nos indica que la voluntad es una regulación de la energía. Cuando el deber es momentáneamente mas débil que un deseo concreto, la voluntad restablece sus valores según la jerarquía anterior y hace posible la conservación posterior en esta forma, haciendo que prevalezca la tendencia antes débil.

La voluntad se desarrolla a través de las diferentes etapas por las que pasa el niño, durante su proceso de socialización, para la formación de los valores morales que regirán su

vida y que dirigirán a la voluntad para su actuación en forma coherente con los principios morales del individuo.

Las normas morales no son innatas, la conducta moral se adquiere a través de las reacciones de afecto del niño hacia las demás personas, en la etapa posterior a la aparición del lenguaje. Los primeros sentimientos morales surgen del respeto unilateral porque une a un inferior (el niño) con un superior (el adulto) considerado así por el niño. La obediencia del niño en esta etapa no se debe a el mandato que se le da, sino al respeto que tiene por el adulto.

Antes de la intervención de los adultos existen en el niño ciertas reglas que Piaget consideró como reglas motrices, pero que no constituyen un deber, no son imperativas, lo que obliga al organismo a actuar es el propio interés del sujeto, ya que en esta etapa el niño es egocéntrico y busca únicamente su conveniencia. Pero a partir del momento en que el niño ha recibido de sus padres un sistema de consignas, las reglas se le presentan como moralmente necesarias; es decir, es necesaria la vida social para la adquisición del comportamiento moral, a partir de entonces se constituye la moral del deber. El bien es obedecer al adulto, el mal es hacer lo que no le parece (Piaget, 1970).

En un principio las consignas morales permanecen casi necesariamente en un plano exterior al niño, por lo menos durante los primeros años. La mayoría de los padres imponen al niño un gran número de deberes cuya razón durante mucho tiempo

son incomprensibles para ellos. Aún en la educación mas liberal, durante mucho tiempo los padres se ven obligados a imponer al niño una serie de costumbres cuya razón no pueden captar. El niño de esta manera coloca todas estas reglas en el mismo plano que los fenómenos físicos. Se debe comer después del paseo, acostarse cuando se hace de noche, etc., todo esto es y debe de ser, todo esto se impone como el orden del mundo y debe tener una razón, pero nada de todo esto se siente dentro, como se deben sentir sentimientos de simpatía o sentimientos de piedad.

El poder de las consignas está inicialmente ligado a la presencia material del que las da, en su ausencia la ley pierde su acción, o su violación solo va unida a un malestar momentaneo. Luego ese poder se hace duradero y los mandatos y reglas impuestas por los padres son aceptadas por un niño con un sentimiento de obligación y considera que deben cumplirse al pie de la letra sin ningún cambio en ellas; esta total aceptación produce en el niño sentimientos de culpabilidad cuando no cumple con las reglas aunque el padre o la madre los releven de esta obligación. Esta conciencia primitiva del deber es esencialmente heterónoma puesto que el deber no es mas que las consignas recibidas del exterior, sin importar los sentimientos individuales, es decir para que exista es necesario por lo menos dos individuos, el que da las ordenes y el que las ejecuta considerándolas un deber moral.

"La heteronomía conduce a una estructura llamada realizmo moral según el cual las obligaciones y los valores están -

determinados por la ley o consigna en sí misma, independientemente del contexto de las intenciones y de las relaciones. Es to es, el niño juzgará que se transgredió una regla y por lo tanto se sentirá culpable, sin tomar en cuenta las causas que aminoren o disculpen la falta" (Piaget, 1971).

El realismo moral resultante de la presión ejercida por el adulto sobre el niño, aparece cuando se le da al niño consignas incomprensibles para él. Este dura más respecto a la evaluación de la conducta de los demás que a la evaluación de la propia conducta, debido a que el niño empieza a entender primero el por qué (la motivación) de su conducta; y solo después de lograr ésto y durante la etapa que describiremos después logra llegar a comprender la conducta de los demás.

El resultado del respeto unilateral es de gran importancia práctica pues la conciencia elemental del deber y del primer control normativo que el niño es capaz, se constituye de este modo, pero esta adquisición no es suficiente para constituir la moral verdadera. Para que una conducta pueda ser calificada de moral es necesario que la conciencia tienda a la moralidad como un bien autónomo y sea capaz de apreciar el valor de las reglas que se le proponen, y ésto se logra a través de la vida social, de la cual emergen conductas de cooperación entre niños y un nuevo sentimiento, que es el respeto mutuo, en este tipo de respeto los individuos se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente (y no como en el respeto unilateral en la cual una persona es vista superior por la o-

tra).

Para Piaget, este respeto mutuo surge del respeto unilateral, cuando el individuo siente que otros es superior a él en cierto aspecto y que hay una reciprocidad en otro aspecto distinto, es decir, hay una valoración mutua, el respeto mutuo conduce a otros tipos de sentimientos morales, diferentes a los iniciales de obediencia externa; la regla es respetada no porque sea producto de una voluntad exterior sino como el resultado de una acuerdo explícito o tácito.

En el niño existen dos morales distintas. Estas dos morales se deben a procesos formadores que se suceden, pero en los que podemos encontrar una fase intermedia. El primer proceso es la presión moral del adulto que da como resultado la heteronomía y por consiguiente el realismo moral. El segundo proceso es la cooperación que produce la autonomía; entre estos dos puede distinguirse una fase de interiorización y de generalización de las reglas y las consignas.

La conciencia de lo justo y de lo injusto aparece normalmente a expensas del adulto, ocurre con ocasión de una injusticia a menudo involuntaria que se le hace a un niño y que le hace disociar la justicia de la sumisión. A continuación es la práctica de la cooperación entre niños y el respeto mutuo lo que desarrollará los sentimientos de justicia.

El respeto mutuo que se diferencia gradualmente del respeto unilateral conduce a una nueva organización de los valo-

res morales. Su principal carácter consiste en implicar una relativa autonomía de la conciencia moral de los individuos y desde este punto de vista se puede considerar esta moral de cooperación como una forma de equilibrio superior de la moral de simple sumisión.

El niño llega a la autonomía propiamente dicha en el momento en que descubre que la veracidad es necesaria en las relaciones de simpatía y respeto mutuo. "La reciprocidad parece ser en este sentido, un factor de autonomía, hay una autonomía moral cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión externa y el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como quisiera él ser tratado" (Piaget, 1970).

Para Piaget, existen dos planos de pensamiento moral: 1) pensamiento moral efectivo que se adquiere a través de la experiencia y que permite evaluar los actos de los demás cuando le conciernen más o menos directamente, y 2) pensamiento moral teórico o verbal que se presenta cuando el niño se ve obligado a juzgar los actos de los demás, pero que no le interesan directamente o a enunciar principios generales que conciernen a su propia conducta independientemente de la acción actual.

POSICION DEL ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA:

Desde el punto de vista del Análisis Experimental de la Conducta, el auto-control está relacionado con la habilidad -

de una persona de discriminar patrones y causas en su conducta para ser reguladas, y esta habilidad de controlarse en sus acciones depende del conocimiento y control de los factores concurrentes. Esto es, enfatiza la relación existente entre la conducta de la persona y el medio, y así como toda conducta es mantenida por el reforzamiento, la conducta autocontrolada debe ser reforzada apropiadamente para mantenerse.

Las condiciones antecedentes inmediatas o las subsecuentes de una conducta determinan si la conducta está controlada por el propio individuo o por el ambiente. Para que una conducta sea autocontrolada es necesario que el sujeto tenga libre acceso a los estímulos antecedentes y consecuentes antes de que tal conducta se realice y si a pesar del libre acceso repetidamente se ejecutan alguna o algunas acciones antes de llegar a los reforzadores, puede decirse que el individuo está autocontrolando su conducta. Ya que si los reforzadores son accesibles libremente entonces cualquier requerimiento para obtenerlos es auto impuesto (Kanfer, 1970).

Definiciones de Auto Control:

Skinner (1953) definió el autocontrol como un procedimiento en el cual "un organismo puede hacer que la respuesta castigada sea menos probable por la alteración de las variables de la cual es función".

Para Kanfer (1970) esta definición de Skinner es incompleta, ya que unicamente se relaciona con el proceso en el -

que una respuesta controlada se reduce en frecuencia o se inhibe, y no toma en cuenta las respuestas que son facilitadas a pesar de sus consecuencias adversas.

Fester (1965), indica que existen tres tipos de autocontrol: 1) ejecuciones de conducta que aumentan la efectividad de la persona aún cuando las consecuencias se demoren mucho tiempo; 2) ejecuciones que alteran la relación entre la conducta del individuo y su ambiente para que las consecuencias adversas finales se reduzcan; y 3) alteraciones del medio físico mas que alteraciones de la conducta.

Mischel (1964) definió el autocontrol como la habilidad para posponer la gratificación, al escoger una recompensa mayor demorada sobre una inmediata pero pequeña.

Bandura y Walters (1963) consideran como autocontrol: 1) situaciones en las que la recompensa social es retardada o detenida y el grado de autocontrol es valorado por la capacidad del individuo para tolerar el retardo; 2) situaciones en las que el objeto deseado es inaccesible o difícilmente obtenible, aquí el autocontrol se manifiesta devaluando el objeto-meta; 3) situaciones en las que existe "tentación" de ocuparse en conductas desviadas; y 4) situaciones en las que una persona implanta estándares explícitos de su propia ejecución.

Thorensen y Mahoney (1972) proponen como definición de auto control, lo siguiente: "Una persona realiza autocontrol cuando en ausencia relativa de restricciones externas inmedia-

tas, ejecuta una conducta cuya probabilidad previa ha sido menor que otras conductas disponibles alternativas.

En todas estas definiciones es importante notar que se re quiere que sea la propia persona la que interrumpa o inhiba la cadena conductual, y de lo cual se desprenden tres hechos importantes: 1) siempre implican dos o más conductas alternativas; 2) las consecuencias de esas conductas son por lo general conflictivas; y 3) los patrones de autocontrol son usualmente producidos y / o mantenidos por factores externos como consecuencias a largo plazo.

Un individuo por medio del autocontrol va a tratar de aumentar un tipo de conducta cuyas consecuencias inmediatas son adversas, pero a largo plazo las consecuencias son positivas, o bien, va a disminuir un tipo de conducta cuyas consecuencias inmediatas son positivas y a largo plazo son negativas. Esto se puede lograr reforzando positivamente la respuesta controlada, reforzando negativamente la no ejecución de la conducta deseada o evitando o eliminando los estímulos que provocan la respuesta indeseada.

Formación de los Procesos de Auto Control:

Según Bijou (1969), las conductas autogeneradas que previenen el mal comportamiento y promueve la buena conducta pueden explicarse en términos de eventos observables pasados. - La formación de la "conciencia" puede explicarse de la forma siguiente: Cuando el niño ejecuta una acción determinada le

llegan estímulos sociales de las personas que lo rodean, al principio estos estímulos no tiene valor reforzante para él, poco a poco se van haciendo discriminativos de reforzadores positivos o negativos a través de la repetida presentación. Después de varias repeticiones de esta conducta del niño - respuesta de agente social, el niño se repetirá a sí mismo esos estímulos discriminativos antes de que la conducta suceda y llegan a prevenir el mal comportamiento o bien a elicitar el bueno.

Las explicaciones de Bijou sobre la formación de los procesos de auto control están de acuerdo con los hallazgos de - Mahoney y Bandura (1972) en un experimento con palomas, de - las variables y procesos que gobiernan la adquisición y estabilidad de los patrones de autoreforzamiento:

1) El autocontrol se establece por medio del castigo de la conducta transgresiva. La evitación al castigo hace que el sujeto se comporte en la forma requerida y se mantengan establemente los patrones de autocontrol.

2) Cuando la transgresión es castigada intermitentemente se aumenta la persistencia del autocontrol, o sea que una vez que las contingencias autoregulatoras se establecen se mantienen aún cuando los reforzadores son de libre acceso y pueden consumirse sin consecuencias negativas.

3) Entre mas alto sea el criterio de ejecución menos duran las contingencias autoimpuestas. El nivel óptimo de san-

ciones para mantener las funciones de autocontrol depende de los requisitos de ejecución.

Modelos de Auto Control:

Para la mejor comprensión de los procesos de autocontrol Kanfer (1970) y Thorensen y Mahoney (1972) han elaborado unos modelos del funcionamiento del proceso de autocontrol que damos a continuación.

Kanfer (1970) sugiere que el proceso de autocontrol puede entenderse mejor si consideramos los procesos que componen las acciones humanas.

"La secuencia se inicia con las consecuencias que siguen a una respuesta. Estas consecuencias pueden ser ambientales, o bien internas. Las primeras se refieren a los cambios ambientales contingentes a las respuestas de una persona que le afecta, las segundas se refieren a las consecuencias propioceptivas, verbal-simbólicas o autónomas, producidas por la respuesta antecedente (R_a). R_a representa cualquier acto que no esté fuertemente ligado a una respuesta exitosa. Este grupo de estímulos producidos por la R_a son los que empiezan la secuencia de conductas cubiertas. La figura sugiere que además intervienen un conjunto de otras variables, como experiencia previa en situaciones similares, efectos de instrucción, criterios y estándares de ejecución, éxitos o fracasos en R_a y programas de reforzamiento anteriores para R_a . Cuan-

do R_a es un eslabón bien establecido de una cadena conductual y/o cuando las condiciones de retroalimentación están representadas por parámetros de variables con fuerzas de control - cerca de 0, R_b ocurre como siguiente eslabón en el que R_a sirve únicamente como estímulo discriminativo para R_b (ver figura I).

Sin embargo cuando se requiere una decisión de si es adecuada R_a (por ejemplo en la adquisición de nuevas conductas, a veces es necesario decidir si R_a es una respuesta adecuada para llegar al estándar requerido), la secuencia nos lleva al siguiente paso, descrito a menudo como autoevaluación. Este es el juicio del sujeto sobre si su ejecución en R_a excede, iguala o se encuentra abajo del criterio de comparación. Dentro de un cierto rango de criterios motivacionales, determinados por la historia de la persona, así como los requisitos de la situación, el juicio sirve como un estímulo discriminado - para autoreforzamiento positivo o negativo (ar^+ o ar^-). Bajo ciertas condiciones la conducta continuará con la repetición de R_a hasta que la ejecución mejore. En otras condiciones R_b se ejecuta si se llega al criterio en R_a , o una respuesta alternativa se realiza si la autoevaluación es de fracaso. Así las operaciones de autoreforzamiento están determinadas por - la discriminación, en la que una persona evalúa lo adecuado - de sus acciones!"

Thorensen y Mahoney (1972) elaboraron el modelo de autocontrol que damos a continuación. Cada elemento o proceso de este modelo se encuentra en cualquier intento de autocontrol.

Respuestas de Retroalimentación
Propioceptivas
Sensoriales
Afectivas

Discriminación Resultados

Comparación entre a) Ejecución: menor que el standard
respuestas de retroalimentación y criterio de ejecución. b) Ejecución: standard
a) Ejecución: mayor que el standard

Historia Individual
Standard de ejecución
Normas Sociales
Reforzamientos Anteriores
Motivación para el Éxito

$\rightarrow ar^+ \text{ o } ar^- \rightarrow$
a) $S^0 \rightarrow R_b$
b) Repetir R_a
c) Terminar

Tasas individuales de ar
Parámetros de contingencias

Auto Monitor

Auto-evaluación

Auto-reforzamiento

Figura I : Modelo de Auto-control de Kanfer. (1970)

El modelo es dinámico y no debe verse como una sucesión cronológica (ver figura II).

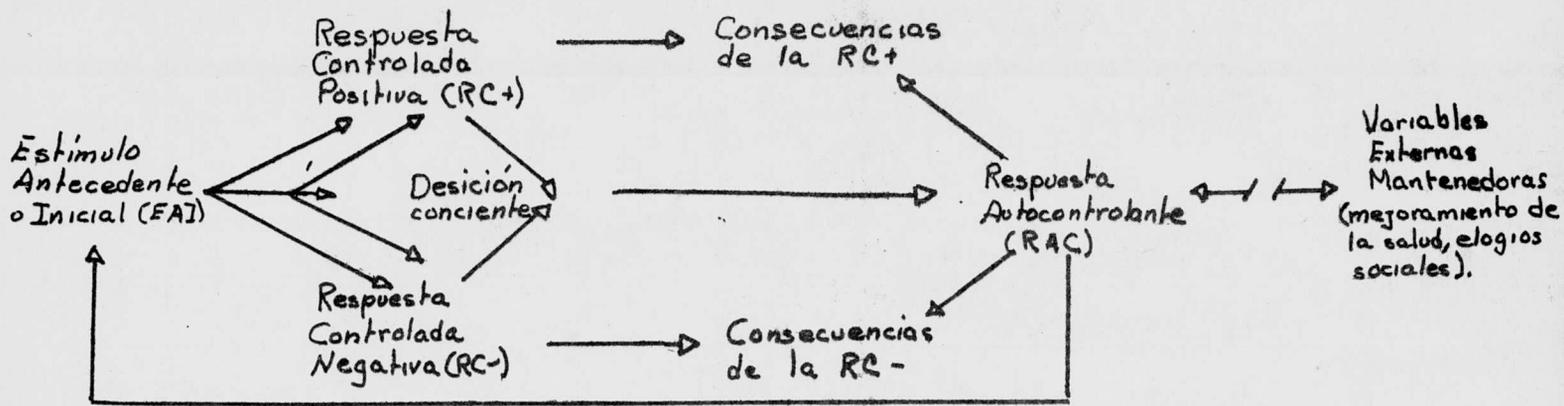
El estímulo antecedente inicial (EAI) son aquellas claves que preceden a la respuesta controlada, RC+ o RC- . La RC+ es aquella respuesta que se quiere incrementar, la RC- es la respuesta que se quiere disminuir. EAI pueden ser inespecíficos o inexistentes, por lo general cuando se trata de hábitos mantenidos durante mucho tiempo.

La probabilidad de una RC puede modificarse por varias - respuestas autocontrolantes (RAC). Esto por lo general se hace alterando las consecuencias de una o más RC (respuestas - controladas) o cambiando los EAI. Las RAC son modificadas y mantenidas por la efectividad en alterar las RC así como por factores externos.

Respuestas Controladas y Respuestas Controlantes:

Es muy importante distinguir entre respuestas controladas y respuestas controlantes, la respuesta controlada es aquella que se quiere cambiar, este cambio se logrará por la alteración de las variables ambientales (las consecuencias de la - respuesta o bien las claves ambientales). Las acciones realizadas para manipular estas variables ambientales son las respuestas controlantes, éstas como cualquier otra conducta debe reforzarse apropiadamente para mantenerlas.

Todo lo dicho anteriormente nos muestra que para lograr



Respuestas Autocontrolantes (R_s AC):

1.- Planeación Ambiental

- a) Modificación de EAI (control de estímulos y programación previa de las consecuencias de CR.
- b) exposición de estímulos autorregulados
- c) autoinstrucciones

2.- Programación Conductual

- a) auto-observación
- b) auto-reforzamiento (positivo y negativo, abierto y cubierto).
- c) auto-castigo (positivo y negativo, abierto y cubierto).

Figura II: Modelo de Auto-control de Thorensen y Mahoney. (1972).

un autocontrol efectivo, el punto primordial son las respuestas controlantes, el manejo adecuado de estas respuestas va a dar por resultado el éxito o fracaso del autocontrol.

Existen dos formas básicas de respuestas controlantes - que son la planeación ambiental y la programación conductual.

Planeación ambiental: Este procedimiento en el cual los cambios se producen antes de que se presente la conducta, se derivó de la investigación de laboratorio que mostró que la probabilidad de ocurrencia de una respuesta está determinada por la presencia o ausencia de estímulos claves que anteriormente han estado asociados a esa respuesta.

La estrategia del control de estímulos es una planeación de los eventos ambientales en tal forma que las conductas que se quieran disminuir, (respuestas controladas negativas) son asociadas a estímulos que posteriormente se disminuirán en frecuencia gradualmente. Del mismo modo la conducta que se quiere aumentar, es asociada a estímulos cuya frecuencia se aumenta sistemáticamente.

Otra forma de control de estímulos es el arreglo previo de las consecuencias de la conducta mediante la modificación o eliminación de las situaciones que pueden producir determinada conducta, antes de que ésta ocurra. Esta técnica por lo general, implica un acuerdo social (contrato) considerando los requerimientos de reforzamiento o castigo.

Programación Conductual: En la programación conductual el sujeto se autoadministra las consecuencias, después de - que ocurre la conducta. Inmediatamente después de la ocurren cia de una conducta, existen actividades autoevaluativas (ver modelo de Kanfer); estas actividades son importantísimas en - el mantenimiento de las conductas autocontroladas. Thorensen y Mahoney (1972) presentan una lista de respuestas autocontro lantes que suceden después de que la conducta ocurre:

1) Auto-observación: registro y/o explicación de la in- formación relevante de la respuesta controlada.

2) Autoreforzamiento positivo: La autoadministración - de un reforzador siempre disponible, unicamente después de la ejecución de una respuesta positiva específica.

3) Autoreforzamiento negativo: evitar o escapar de un estímulo adverso, del cual se pudiera evitar libremente, uni- camente después de la ejecución de una conducta positiva espe cífica.

4) Autocastigo positivo: quitar un reforzador siempre disponible después de la ejecución de una conducta negativa - específica.

5) Autocastigo negativo: presentar un estímulo adverso - siempre evitable después de la ejecución de una conducta nega tiva específica.

Resumiendo, las formas de autocontrol pueden ser variadas y dependiendo de la conducta que se quiere controlar y del contexto en que ocurre, será la forma que se utilicen. Los estudiosos del autocontrol han enumerado una gran variedad de conductas que han sido designadas como autocontrolantes; las cuales han sido recopiladas por Thorensen y Mahone y (1972):

"Skinner (1953):

- 1.- Restricciones físicas y ayudas físicas.
- 2.- Manipulación de estímulos, (incluyendo la exposición a estímulos automanejables).
- 3.- Privación y saciamiento.
- 4.- Manipulación de las condiciones emocionales (control de predisposiciones, ensayo previo de las consecuencias, autoinstrucción).
- 5.- Estimulación aversiva.
- 6.- Drogas (anestésicos, afrodisiacos).
- 7.- Condicionamiento operante (autoreforzamiento y extinción auto provocada).
- 8.- Castigo.
- 9.- Aproximación a respuestas incompatibles (haciendo algo más).
- 10.- Eventos privados (consecuencias cognitivas).

Bandura y Walter (1963):

- 1.- Resistencia a la desviación.
- 2.- Regulación de las recompensas autoadministradas.
- 3.- Retardo del reforzamiento.

Fester (1965):

- 1.- La alteración de las relaciones conducta-ambiente para - reducir las consecuencias adversas.
- 2.- Ejecuciones para incrementar la eficacia a largo plazo.
- 3.- Alteraciones del ambiente físico (más que la conducta del individuo).

Goldiamond (1965):

- 1.- La alteración de las variables ambientales específicas - que controlan la propia conducta.
- 2.- Aplicación del análisis funcional de la conducta.

Cautela (1969):

- 1.- Técnicas de inhibición recíprocas (relajación, desensibilización cubierta).
- 2.- Procedimientos operantes.

Kanfer (1970):

- 1.- Abstenerse de reforzadores a la mano.
- 2.- La ejecución de una conducta a pesar de sus conocida consecuencias adversas.

Stuart (1970):

- 1.- Procedimientos aversivos.
- 2.- Técnicas de instigación.

Kanfer (1971):

- 1.- Respuestas competitivas.

- 2.- Manipulación de las consecuencias adversas.
- 3.- Manipulación de las consecuencias de la conducta (incluyendo reducción y retardo de consecuencias positivas, consecuencias negativas, para respuestas antecedentes y reforzamiento diferencial de otras conductas).
- 5.- Autoreforzamiento."

El Auto Control en Psicología Clínica:

Una de las dificultades con las que se ha tropezado en Psicología Clínica es la aplicación de las soluciones propuestas en los consultorios a los problemas reales que se presentan. El autocontrol como medida terapéutica tiene la ventaja de que es implantado en las situaciones naturales para lograr el cambio conductual deseado, por lo que hace posible que el individuo desarrolle la conducta deseada en la misma situación en que se presenta el problema.

El autocontrol por lo general interviene en las situaciones en las cuales la respuesta desviada predomina y las experiencias pasadas han desarrollado eventos reforzantes favorables a la ejecución de esta conducta no deseada. Como consecuencia, en un principio el autocontrol es difícil de mantener y requerirá ayuda ambiental adicional. Una vez que el arreglo de los eventos ambientales se ha logrado, la probabilidad de que ocurra la conducta disminuye, el autocontrol cambia la secuencia de la conducta en tal forma que la mayoría de las veces es fácil ejercerlo, sin embargo al implantar nuevamente las variables que controlaban la conducta desviada, aparecerá

nuevamente.

Los problemas de autocontrol pueden ser por lo general - dos: el individuo presenta patrones conductuales nocivos para sí mismo y desea reducir la probabilidad de ocurrencia de estas conductas; o bien, el individuo presenta patrones de conducta poco frecuentes que desearía incrementar.

Los procedimientos de autocontrol pueden aplicarse a casi todos los problemas de conducta con tal que el individuo - sea capaz de seguir las instrucciones que se le den.

Técnicas usadas en programas de autocontrol:

1.- Conocimiento por parte del sujeto de los principios del Análisis Experimental de la Conducta: el individuo que va a utilizar un programa de autocontrol debe entender que éste no depende de la llamada "fuerza de voluntad", sino que es el resultado de una manipulación adecuada de los eventos antecedentes y consecuentes, de acuerdo a los principios establecidos sobre el aprendizaje, esto es, la incapacidad de una persona de ejercitar autocontrol en una situación determinada no se debe a que no está esforzándose lo suficiente, sino que - todavía no ha aprendido a emplear las tácticas más efectivas.

2.- Control de Estímulos: Debido a que la conducta está bajo el control de estímulos es posible debilitarla o eliminar conductas indeseables o bien, fortalecer respuestas deseables cambiando la estimulación ambiental. Otro método de control

de estímulos es el formar conexiones apropiadas de estímulo-respuesta, esto puede lograrse de dos formas: Una cuando se quiere eliminar una conducta se debe disminuir el rango de estímulos que las elícite, y cuando se quiere aumentar la ocurrencia de determinada conducta se fortalecerán las conexiones entre ciertos estímulos y las conductas deseables, es to es crear las condiciones favorables para que una persona pueda aumentar la conducta deseada.

3.- Reforzamiento: El reforzamiento es un punto esencial en los programas de autocontrol. Debe encontrarse un reforzador lo suficientemente poderoso para que sirva de incentivo para hacer cosas que parezcan desagradables o utilizándolo cuando se proceda del modo adecuado. En este punto es de gran valor la utilización del principio de Premack, que establece que "las conductas de alta probabilidad de ocurrencia - pueden utilizarse para reforzar respuestas de baja probabilidad.

4.- Respuestas alternativas o competitivas: Deben determinarse cuales respuestas compiten y por lo tanto inhiben la - conducta deseada con el propósito de debilitarlas. Se deben determinar cuales respuestas pueden servir como buenas alternativas para las formas indeseables de comportamiento con el propósito de fortalecerlas.

5.- Cadenas conductuales: El individuo debe intentar interromper las cadenas conductuales que lo llevan a las respues

tas indeseables en el inicio de la cadena ya que es más fácil lograrlo en este punto que cuando el número de claves que elicitán la respuesta son mayores y la conducta está más próxima a realizarse. A medida que se progresa en el programa de autocontrol será más fácil interrumpir la cadena en puntos cercanos a su final.

6.- Moldeamiento de la Conducta: A través de programas de autocontrol, los requerimientos deben ser modestos en un principio e irlos aumentando gradualmente, cuando los requerimientos son muchos lo único que se logra es que la probabilidad de fracaso aumente.

7.- Control de conducta cubierta: Los pensamientos ejercen una gran cantidad de control sobre la conducta. Los pensamientos deben ser vistos como conductas internas sujetas a los mismos principios de aprendizaje que la conducta abierta, por lo tanto así como deben interrumpirse las cadenas conductuales en los inicios de la cadena en la conducta abierta, debe hacerse lo mismo en la cadena cubierta que conduciría a la conducta indeseable, ésta debe substituirse por pensamientos que produzcan consecuencias adversas a la ejecución de la conducta indeseable.

8.- El uso de contratos: En los programas de autocontrol algunas veces son utilizados convenios entre la persona que están llevando el programa y otras personas. Por medio de éstos se dan reforzadores o castigos contingentes a la conducta que se desea controlar. Estos contratos pueden utilizar

se como una motivación adicional.

9.- Desensibilización: Esta técnica que ha dado buenos resultados en los tratamientos de fobias (miedos condicionados), consiste en la exposición gradual del objeto que produce el miedo, en un estado de relajación por parte del sujeto; esta exposición gradual de los estímulos se lleva a cabo por la visualización de éstos por parte del sujeto siguiendo las indicaciones del terapeuta, hasta desterrar las fobias.

Ultimamente se han utilizado estas técnicas con una modificación, en lugar de llevar a cabo la desensibilización - en el consultorio y bajo la supervisión del terapeuta, es el propio sujeto el que lleva a cabo su programa de desensibilización. El terapeuta graba en una cinta, las indicaciones de relajación, así como las escenas que el paciente debe visualizar, el paciente solo lleva a su casa y él solo lleva a cabo su desensibilización. Esta modificación es la llamada autodesensibilización.

C A P I T U L O II

POSPOSICION DE REFORZAMIENTO

Uno de los aspectos principales en el desarrollo de la conducta humana es la posposición voluntaria de reforzamiento inmediato para obtener un reforzamiento mayor aunque más distante (a largo plazo)

El ser humano se enfrenta a este tipo de alternativas desde los inicios de su socialización y la adopción de esta conducta como medio para obtener mayores beneficios en lo futuro, son características de la adquisición de patrones de adaptación culturales y sociales.

La posposición de reforzamiento de un menor inmediato a un mayor demorado, es una parte importante en la toma de decisiones de los adultos. Al no tener un control sobre nuestro medio y por ende sobre nuestros eventos reforzantes, nos enfrentamos en nuestra vida diaria a un sin número de ocasiones en que se hace necesario demorar el reforzamiento para obtener este mismo o uno distinto y con diferente valor más tarde.

Esta posposición de reforzamiento es una de las principales pautas de conducta que la sociedad exige a sus miembros, que aprendan para funcionar adecuadamente dentro de ella y a las que el individuo se enfrenta desde los inicios de su desarrollo.

La adquisición de este control sobre sí mismo tiene - - gran importancia para una vida libre, en lo posible, de - - "frustraciones", ya que esto hará que el individuo pueda funcionar más adecuadamente en el ambiente social en que se desenvuelve.

Socialmente se le da mucha importancia a la preferencia por los reforzadores demorados y se reconoce la necesidad de posponerlas en una multitud de situaciones. Es por ésto que la habilidad de demorar la gratificación inmediata ha ocupado un lugar importante en las diferentes posiciones sobre el desarrollo del niño; la posición psicoanalítica y (principalmente Freud y Rappaport) dió una explicación de cómo se adquiere y cuales son los factores que en esto intervienen; y en los últimos años, los conductistas por medio de investigaciones experimentales han tratado de comprobar lo expuesto - por Freud y Rappaport e investigar otros aspectos relacionados con la demora voluntaria de los reforzadores.

POSICION PSICOANALITICA SOBRE EL RETRASO EN LA GRATIFICACION

El concepto de la demora en la gratificación es de gran importancia en la posición psicoanalítica del desarrollo del yo y la psicología del pensamiento. La demora en la gratificación esta íntimamente ligado a la formación de los procesos primarios y secundarios tal como son explicados por - - Freud.

Freud (1920) dice que la capacidad de demorar empieza a desarrollarse cuando el niño se provee de representaciones mentales o imagina el objeto gratificante, esto cuando el objeto no se encuentra presente, ya que si lo estuviera el niño dirigiría su atención a él. La descarga de la tensión se logra catequizando una imagen del objeto recompensa, pero únicamente cuando son físicamente inaccesibles para dirigir su atención a ellos.

Cuando la tensión aumenta, el ello trata de desembarazar a la persona de la tensión y esto lo logra por el principio del placer, si esto no es posible (y por lo general no lo es) el principio del placer trata de reducir la cantidad de tensión a un nivel bajo y mantenerlo tan constante como sea posible, esto lo logra por la representación mental del objeto que se necesita para reducir la tensión. El proceso que produce la imagen mnémica se llama "proceso primario". Gracias a esta representación mental el yo sabe que buscar para descargar la tensión. Como el proceso primario no reduce efectivamente la tensión, ya que ésto únicamente se logra con el objeto real, entra en función el principio de realidad (parte del yo), la finalidad de este principio es demorar la descarga de energía hasta que haya sido descubierto y presentado el objeto real que satisficará tal necesidad. -- "El demorar la acción significa que el yo debe ser capaz de tolerar la tensión hasta que esta pueda ser descargada por una forma apropiada de comportamiento y esto se logra por la imagen mnémica del objeto gratificante" (Hall, 1964). El --

principio de realidad tiene a su servicio un proceso que -- Freud llamó proceso secundario porque se desarrolla y se sobrepone al proceso primario, este tiene como función producir o buscar el objeto gratificante mediante un plan de acción que se desarrolla por la cognición (pensamiento y razón).

Quando el individuo es de poca edad, es necesario que el objeto real que disminuye la tensión se lo proporcionen y conforme el individuo se va desarrollando aprenderá a encontrarlo él sólo, esto hace que se comporte en forma más inteligente y más eficaz y sea capaz de dominar sus impulsos y su ambiente en interés de satisfacciones y placeres mayores.

Rappaport (1951) propone que el aparato de cognición -- del niño se desarrolla como una función inevitable de la demora en la gratificación y el desarrollo posterior del pensamiento (memoria, fantasía, abstracciones, planeación y solución de problemas) sostiene el aumento en la demora o la inhibición de las expresiones de los impulsos en consideración a las demandas de realidad. Conforme aumenta la edad, el pensamiento llega a ser cada vez más un sustituto de las acciones impulsivas directas y puede servir como una descarga parcial de tensiones.

"La capacidad de demora comienza con la emergencia de -- una imagen alucinada del objeto necesario para reducir la -- tensión. Esto sucede cuando la tensión aumenta a un punto en

que la descarga debe suceder, pero el objeto no está presente" (Rappaport 1967). La imagen del objeto no provee más que de un minuto de oportunidad de descarga por lo que la posposición se desarrolla por la transición del proceso primario (imagen) al proceso secundario (realidad). En esta fase del desarrollo la capacidad de esperar la descarga se pospone -- hasta que el objeto real este presente. La teoría expuesta -- por Rappaport sugiere en contraposición a lo expuesto por -- Freud, que la efectiva demora ocurre cuando el ego desaloja la energía de la imagen del objeto gratificante pospuesto ha cia una actividad real e instrumental que lo llevará a la ob tención del mismo, por lo que la efectividad de la demora -- aumentará disminuyendo la atención de la imagen del objeto.

En su test de manchas de tinta, Rorschach sugiere que aquellos individuos que ven personas en movimiento (M Human-Movement Response) tienden a ser inhibidas en sus acciones motoras y dadas a la imaginación y fantasías, por lo que esta Respuesta M en su Test sirve como una medida de la capaci dad de posponer; entre mas respuestas M de un individuo ma-- yor sería su tendencia a posponer la gratificación. Esto fue investigado en un estudio hecho por Levine, Spivacks y Weght (1959) pero no encontraron una relación significativa entre estas dos variables en niños y adolescentes, sin embargo -- Singer (1955-1956) reporta haberla encontrado en adultos.

INVESTIGACIONES EXPERIMENTALES SOBRE LA POSPOSICION DE REFOR ZAMIENTO:

Debido a la importancia que se le ha dado a la posposi-

ción de reforzamiento en las teorías del desarrollo infantil, últimamente se han hecho varios estudios para conocer la forma en que se adquiere y se mantiene esta capacidad y conocer aquellos factores que la facilitan o la inhiben. Todos estos estudios tienen en común el darle a los sujetos a escoger libremente entre un reforzador pequeño inmediato y un reforzador mayor demorado; otras variables se fueron alterando para conocer cuales son los factores que determinan y mantienen la capacidad de posponer.

1.- Estudios Experimentales en Animales:

Varios estudios se han hecho para determinar como afecta la demora del reforzamiento la conducta de los organismos los resultados indican que los retardos en el reforzamiento retrasan el aprendizaje y la discriminación. (Chung 1965). - Una vez que se ha establecido la respuesta, la demora del reforzamiento disminuye marcadamente la tasa de ésta (Skinner-1938). Sin embargo si el retardo se aumenta gradualmente - - (hasta 1 minuto) se pueden mantener las tasas de respuestas normales (Fester 1953). Sin embargo Chung (1965) encontró -- que cuando el reforzador se demora más de un segundo se produce una declinación en la frecuencia de respuesta que producen.

Los estudios en animales sobre la elección de reforzadores inmediato o demorados muestran dos cosas: Los reforzadores inmediatos se prefieren sobre los reforzadores demorados y la efectividad de un premio o un castigo disminuye cuando aumenta el tiempo de posposición.

Cuando se permite la elección al animal entre dos conductas que producen reforzadores diferentes o una demora en su presentación éstos prefieren una variedad en la demora de los reforzadores que un tiempo constante de demora (Pubbols-1962).

Logan (1965) en un estudio con ratas encontró cuando -- las alternativas variaban en cantidad y retraso al mismo -- tiempo que las ratas prefieren la alternativa que combina la mayor cantidad con la menor demora del reforzamiento.

Rachlin y Green (1972) al ofrecer alternativas a palomas entre un reforzador pequeño inmediato y uno mayor pero - demorado encontró que las palomas invariablemente escogen el inmediato. Sin embargo si a las dos alternativas se les añade una demora el que las palomas escojan el reforzador pequeño o el reforzador mayor depende del tiempo de demora; mientras mayor es el tiempo de demora en las dos alternativas mayor es la preferencia por el reforzador mayor, conforme dis-minuye el tiempo de demora prefieren el reforzador menor.

2.- Posposición de Reforzamiento en relación con la Lon-gitud del Intervalo de Espera:

Los estudios realizados por Mischel (1962, 1969) en niños entre 6 y 11 años a los que se les daba a escoger entre un reforzador inmediato o un reforzador demorado con diferentes intervalos de espera se encontró que la proporción de la

elección del reforzador inmediato aumenta linealmente con la longitud del intervalo, especialmente con los sujetos de mayor edad ya que éstos son capaces de una mayor discriminación de los diferentes intervalos de espera requeridos - - - (Mischel, 1962).

"Cuando dos reforzadores requieren retardo pero con --- tiempo diferente el más inmediato es más valorizado que el otro" (Mischel, 1969).

Resumiendo, mientras mayor sea la longitud del intervalo menor será la probabilidad de que el sujeto escoja el reforzador demorado ya que un aumento del intervalo reduce la demora "voluntaria".

Existe evidencia (Mischel, 1962) que los efectos de diferentes intervalos de posposición es significativo únicamente después de los ocho años; ya que parece ser que para los niños menores de esta edad las diferentes longitudes de los intervalos no son importantes y únicamente es relevante el contraste ahora o después.

3.- La Preferencia por el Reforzador demorado como Función de la Edad:

Las diferentes posiciones sobre el desarrollo infantil sostiene que la capacidad de posponer se adquiere y va mejorando conforme pasan los años. La posición psicoanalítica di

ce que la transición del proceso primario al secundario no es un hecho de todo o nada sino un proceso continuo en que la conducta puede extenderse de impulsos incontrolables a --
posposición compulsiva. La habilidad de posponer los reforzamientos se asume que aumenta con la edad y que en una situación simple los niños mayores deben escoger más a menudo el reforzador demorado en vez del reforzamiento inmediato.

Mischel y Metzner (1962) le dieron a niños entre 6 y 11 años a escoger entre dos barras de caramelo de diferentes tamaños, la menor obtenible inmediata y la mayor después de un tiempo de espera; encontraron que la proporción de elección del reforzador demorado aumenta con la edad, y el cambio más marcado ocurre entre los 8.8 y 9.5 años. Melikan (1959) en su estudio con niños árabes refugiados encontró que el cambio ocurre a los 6 años.

4.- La Posposición del Reforzamiento como Función de la Inteligencia:

La posición psicoanalítica del pensamiento (Rappaport - 1950) postula que el aprender a demorar la gratificación esta íntimamente ligado con el aprender a pensar, por lo tanto, es de esperarse que entre mayor sea la facilidad cognitiva, mayor será la capacidad de posponer. Ya que muchos de --
los aspectos del pensamiento son equivalentes en cierta forma a lo que se mide en los test de inteligencia debe ser posible mostrar una relación entre la inteligencia general y -

las medidas de la habilidad de posponer.

Basados en lo antes expuesto Spivack, Levine y Sprihle (1959) y Mischel (1962) hicieron unos estudios para corroborar experimentalmente estos postulados. Los primeros, en un estudio con niños y adolescentes no encontraron una relación significativa entre los puntajes altos en la escala de Wechler y la preferencia por el reforzador demorado; Mischel (1962) encontró una diferencia significativa entre la elección del reforzador demorado y la inteligencia de los sujetos (niños entre 6 y 11 años); esta última medida por la Forma A de Lorge Thorndike. El I.Q. de los niños que escogieron el reforzador demorado fué significativamente más alto que el de los niños que escogieron el reforzador inmediato.

5.- La Preferencia del Reforzador Demorado y el Juicio Temporal de los Sujetos:

Mischel (1962) trabajando con niños de clase media de Estados Unidos de edades entre 6 y 11 años encontró que los sujetos que prefieren el reforzador demorado hacen estimaciones más reales y moderadas de los eventos futuros que las estimaciones de los sujetos que prefieren el reforzador inmediato; estos hacen estimaciones o bién demasiado largas o demasiado cortas.

Klineberg (1968) en un estudio con niños normales y - -

desadantados entre 10 y 12 años encontró que la capacidad de escoger el reforzador demorado, ya sea en situaciones reales o imaginarias en lugar del reforzador menor obtenible inmediatamente está relacionada con el grado en que los eventos personales futuros son vistos con un sentido de realidad, -- así como el grado en que el sujeto se preocupa más por los -- eventos futuros que los presentes.

Spivack, Levine y Springle (1956) encontraron que los -- sujetos que prefirieron el reforzador demorado fueron los -- más capaces para estimar correctamente intervalos de 15", -- 30" y 60".

Mischel (1961) halló que sujetos de 12 a 14 años que po dían recordar exactamente la ocurrencia de eventos pasados -- mostraban una mayor preferencia por el reforzador demorado -- que aquellos que no podían recordar exactamente fechas impor-- tantes de eventos pasados.

6.- Preferencia del Reforzador Retardado y Responsabi-- lidad Social:

Mischel (1961) realizó una investigación para explorar-- la relación entre la preferencia por el reforzador menor in-- mediato y la responsabilidad social. La responsabilidad so-- cial se determinó por medio de la escala de Responsabilidad-- Social de Harris, definida como: "Un conjunto de elementos -- que reflejan conducta que puede clasificarse como digna de --

confianza, leal y responsable" (Harris 1957).

En este estudio en que los sujetos fueron niños negros entre 12 y 14 años se encontró que aquellos que obtuvieron calificaciones más bajas en la Escala de Responsabilidad Social y por lo tanto eran menos responsables, escogieron consistentemente los reforzadores pequeños inmediatos y aquellos con calificaciones altas en la Escala de Responsabilidad Social escogieron consistentemente el reforzador demorado.

También puede considerarse a una persona responsable socialmente a aquella que acata las restricciones y prohibiciones sociales. Mischel (1964) dice que "la preferencia -- consistentemente relativa para la gratificación inmediata y el deseo de no posponer hará que una persona le sea más difícil observar las prohibiciones sociales, particularmente si éstas se refieren al reforzador inmediato. Se pueden observar muchas situaciones en que el sujeto obtiene el reforzador inmediato si transgrede alguna prohibición; si el sujeto puede resistir la "tentación" de comportarse inadecuadamente debe también ser posible que pueda posponer el reforzamiento".

Para probar esto Mischel (1964) ideó un experimento en el cual los sujetos tenían que autoregistrarse las fallas que tuvieran en juego de tiro al blanco. Los sujetos que obtuvieran mayor puntuaciones se les dijo, obtendrían un

premio. Observó el número de trampas que el sujeto hacia al autoregistrarse y el tiempo que tardaban en hacer la primera trampa. Después a todos los sujetos se les ofreció la -- elección entre el reforzador pequeño inmediato y un reforzador mayor pero demorado; encontró una relación estadísticamente significativa entre los sujetos que escogieron el reforzador inmediato y el hacer trampas. La preferencia del -- reforzador demorado se relacionó negativamente con el número de trampas y positivamente con la demora antes de la primera trampa, esto es, la preferencia por el reforzador demorado esta positivamente relacionado con la resistencia a la "tentación".

7.- Preferencia por el Reforzador Demorado y la Conducta Delincuente:

Aprender a demorar la gratificación inmediata es parte importante en el proceso de socialización; la conducta criminal y delincuente puede representarse como un fracaso en este desarrollo, por lo que Mischel (1961) investigó si -- existía alguna relación entre la conducta delincuente y la preferencia por los reforzadores inmediatos. A menudo los -- delinquentes juveniles se caracterizan por la innabilidad de posponer la gratificación; MacCord y Mc Cord (1964) consideran que el delincuente es un niño absorto en sus propias necesidades demandando vehementemente satisfacciones -- inmediatas.

Mergargee (1969) preguntó a un grupo de delincuentes y a un grupo de no delincuentes que harían si se les daba una suma determinada de dinero. El grupo de delincuentes gastaba la suma inmediatamente en sí mismo, mientras que el grupo de no delincuentes por lo general lo ahorra y lo compartía con su familia.

Mischel (1961) sostiene que los delincuentes son gratificadores inmediatos. El ofreció elecciones reales entre dos reforzadores uno pequeño inmediato y un mayor pero demorado a dos grupos de niños de 12 a 14 años, el primer grupo estaba formado por niños que asistían a una escuela de gobierno y el segundo grupo estaba formado por niños recluidos en un reformatorio por conducta delincuente. El grupo delincuente escogió el reforzador inmediato en una proporción estadísticamente más significativa que el grupo de no delincuentes. Estos mostraron una marcada preferencia por los reforzadores demorados.

8.- Preferencia por un Reforzador Demorado y la Conducta Psicópata:

La tendencia a la gratificación inmediata y la incapacidad de posponer se encuentra en varios desórdenes de conducta. Ullman y Mowrer (1945) sostiene que en parte la conducta psicópata, inmadura y neurótica puede explicarse en base a la incapacidad de posponer la gratificación inmediata. Fenichel describe al neurótico y al psicótico maníaco-

depresivo en fase maniaca con fuertes tendencias a los re---forzadores inmediato y la incapacidad de posponer el reforzamiento.

En base a lo dicho por estos autores es de esperarse que entre más severo es el disturbio psicológico mayor será la incapacidad de esperarse por el reforzador demorado.

Para investigarlo Shybut (1968) realizó un estudio con tres grupos de sujetos: uno de sujetos normales recluidos en un asilo, otro con sujetos con disturbio psicológico menor, recluidos en un hospital psiquiátrico y otros con sujetos -- con disturbios psicológicos severos recluidos en un hospital psiquiátrico. Se les dió a escoger en tres situaciones diferentes entre un reforzador inmediato y un reforzador demorado y se encontró que los grupos diferían significativamente, aunque moderadamente en la elección del reforzador demorado. El grupo de sujetos normales mostró una proporción mayor de elección al reforzador demorado, el grupo de sujetos con disturbios psicológicos severos mostraron proporción mayor de elección de reforzadores inmediatos. El grupo con disturbio psicológico menor mostró una preferencia mayor que el grupo de sujetos normales por el reforzador inmediato, pero una -- preferencia menor que el grupo con disturbio psicológico severo.

9.- Preferencia por el Reforzador Demorado y la Motivación:

Una persona con alta necesidad de logro es aquella que ha aprendido a trabajar para lograr sus metas y por lo tanto ha aprendido a tolerar tiempos de espera para obtener -- los reforzadores, cuando las condiciones o las personas lo demandan; por ésto se espera que los sujetos con esta necesidad de logro elegirán en mayor proporción el reforzador -- demorado y las personas con patrones de conducta conformista elegirán el reforzador inmediato.

Mischel (1961) en una investigación con niños de 8 a 14 años encontró una relación significativamente positiva -- entre la preferencia por el reforzador retardado y la necesidad de logro alta.

No existe un estudio para confirmar la suposición de -- que las personas conformistas elegirán en mayor proporción -- los reforzadores inmediato en lugar de los reforzadores demorados.

10.- Preferencia por el Reforzador Demorado y la Cultura:

Mischel (1958) realizó una investigación transcultural en la que dió la oportunidad de elegir entre el reforzador -- retardado y el reforzador inmediato a un grupo de niños -- cada uno de diferentes culturas, refugiados chinos, negros, -- indios y hawaianos y encontró que la proporción mayor de su -- sujetos que elegían el reforzador demorado eran los indios, -- mientras que los negros, chinos y hawaianos preferían en --

una proporción mayor el reforzador inmediato. Explicó que - estas diferencias se deben a las normas de conducta que cada cultura les proporciona. Por ejemplo a los niños chinos- se les enseña que se debe escoger siempre la menor parte pa- ra si mismo (de ahí la elección del reforzado menor). Los - grupos indios se caracterizan por las grandes privaciones y restricciones que se imponen (por lo tanto tendrán más desa- rollada la capacidad de posponer).

11.- La Preferencia por el Reforzador Demorado en Fun- ción del Ambiente Familiar:

Singer (1955) propuso que el ambiente familiar en algu- na forma está relacionado con la capacidad del niño de pos- poner el reforzamiento. "En ambientes familiares en donde - existen patrones estrictos para las comidas, descanso, baño, y diversiones, los niños están más dispuestos a dominar sus tensiones y aprender a retardar la gratificación ya que sus patrones de conductas son más consistentes"; pero no lo pro- bó experimentalmente.

Investigaciones experimentales en este aspecto solo se ha realizado una por Mischel (1964) en que encontró que los niños de la isla Trinidad, en donde el padre es muy estric- to con sus hijos y se les enseña a obedecerlo incondicional- mente, la elección del reforzador menor inmediato o el re- forzador mayor demorado dependía de si el padre estaba pre- sente cuando se les daba la oportunidad de elegir. Si el pa

dre estaba presente, los niños escogían en una proporción mayor estadísticamente significativa el reforzador demorado -- que cuando no se encontraba presente el padre.

12.- El Papel de la "Expectancia" en la Elección del Reforzador Demorado:

Mahrer (1956) y Mischel (1965) sostiene que la elección de un individuo entre un reforzador inmediato o un reforzador demorado pero mayor depende de la "expectancia" que el individuo tiene de que obtendrá el reforzador demorado. "Expectancia" fue definida por Rotter en su teoría del aprendizaje como "la probabilidad que tiene un individuo de que un reforzador externo particular ocurrirá como función de una conducta específica de su parte en una o unas situaciones de terminadas".

Para probar esto experimentalmente Mahrer (1958) realizó un estudio para conocer si el nivel de expectancia de un individuo influye en la elección del reforzador inmediato o demorado:

Los sujetos divididos en tres grupos en los que se implantarían diferentes niveles de expectancia durante 5 ensayos uno cada día, se les dijo en cada sesión que al día siguiente se les daría un premio (una pelota); a cada grupo se le dió de las cinco pelotas prometidas 4, 2 y 0 respectivamente. Esto creó diferentes niveles de expectancia; alta pa-

ra el grupo que recibió 4 pelotas, media para el grupo que - recibió 2 pelotas y baja para el grupo que recibió 0 pelotas. Después de algunos días se les dió a escoger entre un reforzador menor inmediato o un reforzador mayor demorado que se le daría al día siguiente; se encontró que el grupo con alto nivel de expectancia escogió en una mayor proporción el reforzador retardado que los grupos con niveles de expectancia media o menor. La diferencia entre estos dos últimos grupos no fue significativa por lo que este estudio sugiere que la elección del reforzador demorado puede ser una función directa de la expectancia del sujeto.

En este mismo estudio se encontró que dos experimentadores diferentes crean diferentes niveles de expectancia. Cuando un segundo experimentador les ofreció la alternativa entre los reforzadores a los sujetos del experimento anteriormente descrito, los tres grupos que tenían diferentes niveles de expectancia no mostraron diferencias estadísticamente significativas en la elección de los reforzadores demorados. Los resultados sugieren que los dos experimentadores son claves de diferentes niveles de expectancia.

Mischel (1965) realizó un estudio para investigar los efectos de la expectancia de éxito en una actividad instrumental en la elección de un reforzador inmediato de menor valor no contingente a este trabajo o la elección de un reforzador demorado de más valor contingente al éxito en la actividad instrumental (solución de problemas de aritmética).

Se trabajó con niños de 14 años, se les presentaron una serie de problemas que tenían que resolver y se dividieron en tres grupos: los que tuvieron éxito en resolver los problemas, los que fracasaron y los que no se les informó sobre su ejecución. Después a cada sujeto se les dió a escoger entre el reforzador inmediato no contingente al éxito en otra serie de problemas que tendrían que resolver, o el reforzador mayor contingente al éxito en esos nuevos problemas. Los reforzadores retardados contingentes fueron escogidos más en el grupo de los sujetos que tuvieron éxitos en la primera prueba que los sujetos que habían fracasado. Los niños que no recibieron información se comportaron de la misma forma que los sujetos que fracasaron en la solución de problemas.

13.- Procesos Psicológicos que hacen posible la Espera-
del Reforzador Demorado.

Mischel y Ebbsen (1970-1972) realizaron dos estudios para comprobar si el éxito en retardar la gratificación depende como lo propone la teoría psicoanalítica, de la imagen que forma el proceso primario; esto es, según los psicoanalistas el éxito en la posposición se logrará imaginando y pensando en el objeto gratificante o cuando se encuentra a la vista del individuo.

a) Atención al Reforzador:

Mischel (1970) realizó una investigación en donde a los

sujetos (niños preescolares) se les ponía solos en un cuarto y se les daba a escoger entre dos golosinas; tenían que esperarse hasta que el experimentador regresara si querían obtener el preferido. Sin embargo si no se esperaban, haciendo una señal el experimentador regresaba y les proporcionaba el reforzador no preferido.

Se dividieron los sujetos en cuatro grupos: 1) se les dejaba en el cuarto y el experimentador se llevaba los dos reforzadores (el inmediato y el retardado), 2) dejaba los dos reforzadores a la vista del sujeto, 3) dejaba el reforzador demorado (preferido) ó 4) dejaba el reforzador inmediato (o no preferido). Los resultados indican que los sujetos esperaron más tiempo cuando el experimentador se llevó los dos reforzadores, esto es cuando la atención de los sujetos no estaba fija en ellos. Los niños esperaron menos tiempo cuando los dos reforzadores estaban a la vista de él. También se encontró diferencias significativas en el tiempo de espera cuando alguno de los reforzadores no estaban presentes o ninguno estaba presente. Cuando ninguno estaba presente los sujetos esperaron más tiempo que cuando alguno de los reforzadores se encontraba a la vista de los sujetos. Sin embargo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas cuando los dos reforzadores ó 1 de ellos estaba presente, o bien entre los sujetos que se les dejó el reforzador preferido y a los que se les dejó el no preferido.

Es más Mischel observó que los sujetos que esperaron más

tiempo, convertían el tiempo de espera considerado aversivo en una situación placentera haciendo o inventando distracciones, haciendo cualquier cosa más que quedarse esperando únicamente (hablaban solos, cantaban, se tapaban los ojos y hasta trataban de dormirse).

En otro estudio con las mismas características que el anterior Mischel y Ebbesen (1972) a un grupo de los sujetos se les proporcionaba un juguete para que se entretuviera mientras esperaba y a otro grupo de sujetos no se les dio nada. Los sujetos que tenían en que distraerse esperaron más tiempo (estadísticamente significativo) que aquellos sujetos que no tenían en que distraerse.

b) Procesos Cognitivos:

A un grupo de niños, Mischel y Ebbesen (1972) en un experimento con las mismas características que los anteriores les sugerían que mientras esperaban para obtener el reforzador preferido pensarán en cosas divertidas, otro grupo, que pensarán en cosas tristes y a otro que pensarán en comida (Los reforzadores eran comida). Los niños esperaban más tiempo cuando pensaban en cosas divertidas que distraían su atención de los reforzadores que cuando pensaban en cosas tristes o en comidas; estos dos últimos produjeron los mismos efectos, esperaron menos tiempo.

Esto demuestra que la efectividad de la demora depende

de suprimir y evitar los mecanismos que según los psicoanalistas reducen la frustración (imágenes y fantasías) y hacen posible la posposición.

14.- Modificación en la Elección de los Reforzadores -- Demorados o Inmediatos:

Mischel y Ebbesen realizaron un estudio en el cual modificaron la conducta de elegir el reforzador inmediato o el reforzador demorado por medio de la imitación. A un grupo de sujetos, que se les había dado a elegir entre los reforzadores inmediatos y los retardados previamente, se les presentaron modelos reales o simbólicos. Cuando se presentaban modelos reales los sujetos observaban a un adulto que elegía el reforzador inmediato o bien el reforzador demorado, cuando se presentaban los modelos simbólicos se les relataba a los sujetos una historia en la cual el protagonista posponía o no el reforzamiento en una situación en que se le presentaba la oportunidad de elegir. Los resultados indican que todos los modelos fueron efectivos para modificar la elección de los sujetos, sin embargo los modelos vivos fueron más estables después de un tiempo.

Los niños que mostraban predominantemente patrones de posposición de reforzamiento, mostraron un aumento en la preferencia por reforzadores inmediatos y de menos valor como función de la observación de modelos favorables a la gratifi

cación inmediata. Contrariamente aquellos que exhiben una marcada preferencia por el reforzador inmediato aumenta su deseo de esperar por reforzadores retardados de más valor después de observar modelos que muestran conducta de posposición.

CONCLUSIONES:

Por todos los experimentos realizados sobre la posposición de reforzamiento se puede concluir que:

Los estudios realizados en animales muestran que generalmente hay una preferencia por los reforzadores inmediatos sobre los reforzadores demorados a pesar de que estos son mayores, y la efectividad de un premio o un castigo para mantener o extinguir una conducta determinada disminuye cuando se aumenta el tiempo de presentación de los reforzadores.

Esto lleva a considerar que la capacidad de posponer es una conducta aprendida a través de los procesos de socialización en la que se requiere que el individuo despliegue patrones de conducta que podemos llamar "Autocontrolada"; que le permitan rechazar los reforzadores inmediatos en conveniencia de reforzadores mayores aunque estos sean demorados.

La autoimposición de posponer el reforzamiento es un -- proceso que puede dividirse en dos partes 1) la decisión de posponer o no, está influenciada por un conjunto de varia--- bles y 2) Una vez hecha la decisión el mantenerla depende de otro conjunto de conductas que permitan reducir lo adverso -- de la frustración de posponer.

A) Variables que afectan la Decisión de Posponer.

En general cuando un sujeto se enfrenta a la elección en tre un reforzador inmediato menor o un reforzador retardado-- mayor, su conducta depende:

- 1.- De la longitud del intervalo de espera. Entre más -- largo sea este menos será la probabilidad de que -- ocurra la posposición.
- 2.- Del valor que tenga el reforzador retardado. Cuando el reforzador demorado es muy poderoso, es más pro- bable que el individuo elija esperarse y mantenga -- la espera un tiempo mayor que cuando los reforzado- res no son tan poderosos.
- 3.- Del nivel de Expectancia del sujeto: Cuando el indi- viduo tenga la certeza de la obtención del reforza- dor demorado, aumenta la probabilidad de que elija- éste.

- 4.- De la capacidad del individuo de discriminaciones temporales adecuadas: Los sujetos que hacen estimaciones de tiempo más exactas de eventos pasados, futuros y presentes, eligiran en mayor proporción los reforzadores demorados.

- 5.- Agente social que proporciona la elección: En ambientes naturales los agentes sociales como proporcionadores de reforzamiento crean en los individuos diferentes niveles de expectancia por lo que la elección del reforzador demorado también depende del agente social que lo proporcione.

De lo antes expuesto podemos derivar lo siguiente:

- 1.- La elección del reforzador inmediato puede modificarse disminuyendo el intervalo de espera para obtener los reforzadores retardados.

- 2.- La elección del reforzador inmediato puede modificarse utilizando reforzadores muy poderosos como reforzadores demorados.

- 3.- La elección del reforzador inmediato puede modificarse aumentando el nivel de expectancia de que el reforzador demorado ocurriera.

- 4.- La elección del reforzador inmediato puede modificarse presentando agentes sociales que en el pasado del individuo han creado niveles altos de expectativa.

- 5.- Ya que las discriminaciones temporales mejoran conforme aumenta la edad del sujeto, la elección del reforzador demorado también está determinada por la edad del individuo. Los sujetos de corta edad eligen con mayor frecuencia los reforzadores inmediatos ya que tiene un juicio temporal pobre, conforme vaya mejorando éste (y por lo general mejora con la edad) tenderán a elegir los reforzadores retardados.

Factores tales como inteligencia del sujeto, su grado de maduración, presencia o ausencia así como grado de disturbio psicológico, determinaran si la elección del sujeto es el Reforzador inmediato o bien el reforzador demorado. Mientras más inteligentes, más maduros, sean los individuos y no presenten ningún disturbio mental es de esperarse que halla desarrollado en mayor grado la capacidad de posponer y por lo tanto eligiran en mayor proporción los reforzadores demorados.

El ambiente social en que se desenvuelve el individuo también es un factor que determinará que el sujeto elija el

reforzador demorado en lugar del reforzador inmediato. Responsabilidad social, necesidad de logro que son formadas en el ambiente familiar y características en parte de ciertos niveles socioeconómicos y de algunas culturas, y la conducta delincuente, son patrones de conducta que los sujetos adquieren durante su socialización y que influirán en forma determinante en la elección del sujeto.

Esto pone de manifiesto que no solo factores inherentes exclusivamente al individuo como son su edad, inteligencia, capacidad de discriminaciones temporales o bien disturbios psicológicos y las características de las alternativas (longitud del intervalo de espera, el valor del reforzador, nivel de expectancia) son determinantes en la capacidad de posponer el reforzamiento, sino que el contexto social en que se realizan los procesos de socialización de los individuos influirán en la elección del sujeto del reforzador inmediato o bien del reforzador demorado.

B) Factores que influyen en la capacidad de posponer el reforzamiento:

Para que se logre efectivamente posponer y soportar el tiempo de espera para obtener los reforzadores, las investigaciones experimentales muestran que es necesario evitar o reducir los aspectos frustantes de la demora, esto se logra alejando la atención de la posible gratificación (Cuando los

reforzadores no están presentes es más fácil soportar el -- tiempo de espera) y distrayéndola ya sea con actividades cu biertas (pensar en otra cosa) o abiertas (comprometerse en otras actividades que no recuerden el reforzador).

C A P I T U L O I I I

PROGRAMA PARA ENSEÑAR A POSPONER EL REFORZAMIENTO A NIÑOS PRE-ESCOLARES

La conducta humana se caracteriza en gran parte por la "elección" de reforzamientos o castigos retardados o inmediatos. De gran importancia para la vida social del individuo es la preferencia y/o tolerancia de los reforzadores demorados ya que en una multitud de situaciones es necesario retardar el reforzamiento.

De la adquisición de este tipo de control en la infancia depende en gran medida que el individuo en su vida adulta realice este tipo de conducta, característica de patrones de adaptación culturales y sociales considerados adecuados. Es mas, la incapacidad de demorar la gratificación es considerada como un fracaso en el proceso de socialización. - - Ullman y Moweer (1945) consideran que en parte la conducta psicótica, inmadura, neurótica y delincuente puede explicarse en base a la incapacidad de posponer la gratificación.

La posposición voluntaria ha sido considerada por las Escuelas psicoanalíticas como un componente importantísimo en conceptos tales como "fuerza del Yo", "control de impulsos", "internalización".

La habilidad de demorar la gratificación ha ocupado un-

lugar importante en las diferentes posiciones sobre el desarrollo del niño y se han dado muchas explicaciones de como se adquieren y cuales son los factores que en ella intervienen.

Los estudios de laboratorio muestran que los sujetos -- eligen siempre en un principio el reforzador inmediato sin importar que este sea menor que el reforzador retardado; esto nos lleva a considerar que la capacidad de posponer se -- adquiere y es una forma de autocontrol (Mischel, 1964; -- Bandura y Walters, 1963) que muestra el sujeto en determinadas situaciones.

En sujetos humanos, las investigaciones hechas sobre -- posposición voluntaria de reforzamiento han encontrado que -- variables tales como altas calificaciones en pruebas de inteligencia, edad, responsabilidad social, cultura, motivación, nivel de expectancia, la capacidad de discriminaciones temporales de los sujetos, así como la longitud del intervalo de espera para obtener el reforzador demorado, son factores que influyen en la elección.

La inteligencia, edad, responsabilidad social del sujeto, se relacionan positivamente con la elección del reforzador demorado (Mischel 1961, 1962, 1964), los sujetos con necesidades de alto logro y los sujetos que logran discriminaciones temporales mas exactas (Mischel 1961, 1962, Klinenm-- berg 1968) muestran una preferencia por los reforzadores --

demorados. Cuando los intervalos de espera para los reforzadores demorados son pequeños, se elegirá con mayor frecuencia éste que cuando el tiempo de espera es largo (Mischel -- 1961). El valor del reforzador que se va a obtener también es determinante en la preferencia del sujeto por los reforzadores demorados (Mischel 1969).

A pesar de que se conocen muchas de las variables que influyen en la elección de un sujeto por un reforzador pequeño inmediato o un reforzador mayor pero demorado, hasta ahora solamente se conoce un estudio experimental (Mischel -- 1972) en el que se halla tratado de cambiar la frecuencia de selección del sujeto respecto a la preferencia por el reforzador inmediato o por el reforzador demorado. Esto se llevó a cabo mediante la presentación de modelos para imitar a niños con una edad promedio de 9 años, lográndolo con éxito.

El presente estudio tiene como interés principal modificar la elección del reforzador inmediato por la elección del reforzador retardado a un grupo de niños pre-escolares. Mischel (1970) sostiene que la capacidad de esperar un reforzador a largo plazo e inhibir la gratificación inmediata, empieza a desarrollarse a la edad de 3 y 4 años; es por esto que se consideró adecuado utilizar sujetos en la edad en que está en los inicios de su desarrollo la posposición de reforzamiento.

Mahrer (1958), encontró que una de las variables que --

influyen en que el sujeto elija el reforzador demorado es - la certeza de que obtendrá éste (nivel de expectancia). En este estudio, esta variable se mantendrá constante en un ni vel alto para que no influya en la decisión de los sujetos.

El medio por el que se tratará de acelerar este proceso es por aproximaciones sucesivas manejando la longitud -- del intervalo de espera para obtener el reforzador mayor -- que será demorado. Mischel (1961) encontró que entre menor sea el tiempo de espera para obtener el reforzador mayor -- más probabilidad hay de que elija éste. Se hará una compara ción entre dos grupos de diferentes edades, es de esperarse que los sujetos con mayor edad pospongan en un porcentaje - mayor que los sujetos de menos edad, ya que se supone que - la elección del reforzador retardado va aumentando con la - edad (Mischel 1962) y conforme se logran discriminaciones - temporales mas exactas (que mejoran con la edad).

PROBLEMA:

El objetivo del trabajo fué moldear la conducta de pos posición de reforzamiento en niños pre-escolares mediante - la disminución del intervalo de espera a unos cuantos minu- tos y posteriormente el aumento gradual de éste.

METODO:

Sujetos:

Fueron utilizados como sujetos de estudio niños de clase media asistentes a un Jardín de niños particular, divididos en dos grupos, A y B. El grupo A constó de 20 niños de 2o. de Kinder con una edad promedio de 4 años 3 meses (fluctuando entre 3 años 7 meses y 4 años 10 meses), de los cuales 11 son del sexo femenino y 9 del sexo masculino. El grupo B constó de 22 niños de Preprimaria, con edad promedio de 5 años 8 meses (fluctuando entre 4 años 9 meses y 5 años 11 meses). En total se registró la conducta de 42 niños.

Escenario:

Tres salones de clases, uno por cada grupo y uno donde el experimentador estaba con los niños. El salón del grupo A se encuentra en la planta baja de la escuela, mide aproximadamente 4.5 metros y tiene 2 puertas de acceso a él; una proviene de los pasillos interiores y otra del jardín; tiene dos ventanas en dos paredes diferentes con vista al patio de juegos, a una altura de un metro sobre el piso, midiendo 2 metros de largo por uno de ancho; una ventana dá al sur y la otra al oeste. Hay 10 mesas y 20 sillas pequeñas donde se sientan los niños, uno frente a otro, colocadas paralelamente a los muros en que se encuentran las ventanas. También hay en el salón de clases un pizarrón, un escritorio, una silla de tamaño standard y una cómoda para guardar útiles.

El salón del grupo "B" se encuentra en el primer piso-

de la escuela, mide aproximadamente 4.5 metros por 3.5 metros, tiene una puerta de acceso y un closet en el muro este, en el muro oeste, se encuentra una ventana con vista al jardín de juegos a una altura de un metro sobre el piso midiendo aproximadamente dos metros de largo por 1 de ancho; en la pared norte cuelga un pizarrón, junto a él se encuentra un escritorio y una silla. En este salón hay 12 pupitres con sus respectivas bancas, de 1 metro de longitud, en cada uno de los cuales se sientan 2 niños, se encuentran colocados en 4 filas de 3 pupitres cada una.

El tercer salón se encuentra en el primer piso de la escuela. Mide 4 metros por 4 metros; en el muro oeste hay una ventana a 1 metro del piso de 2 metros por 1 metro de ancho. El salón tiene dos mesas de 2.5 metros de largo por 1 metro de ancho y 12 sillas alrededor de cada mesa.

Material:

Hojas para registrar, reloj despertador de 20 cm. de diámetro con números arábigos (2), 3 charolas de 40 cm. de diámetro, 1 charola de 20 cm. de diámetro, plastilina, juegos de loterías, diferentes clases de golosinas, diferentes clases de juguetes pequeños (muñecas, indios, soldados, platos, tazas, vasos, globos, pelotas, mamilas, silbatos, anillos, relojes, coches, pulseras, diferentes clases de animales, diferentes clases de muñecos).

Registro:

El registro se realizó de la siguiente forma: se fué lmando a los niños uno por uno a donde estaba el experimentador y se le preguntaba cual reforzador prefería si el inmediato o el retardado (como se describe en el procedimiento), se esperaba hasta que el sujeto hiciera su elección. Si el experimentador no obtenía respuesta después de aproximadamente un minuto, le volvía a hacer la pregunta. Una vez que el sujeto respondía, el experimentador marcaba en la hoja de registro si posponía o no el reforzamiento.

El lugar donde se registró fué un cuaderno cuadriculado en cada hoja que servía para un ensayo, había tres columnas, en la primera se encontraban los nombres de los sujetos, en la segunda se marcaba una cruz a los sujetos que esperaban por el reforzador retardado y en la tercera se marcaba una cruz a los sujetos que escogían el reforzador inmediato.

Definición de la Conducta que se Registró:

1.-Preferencia del sujeto por el reforzador inmediato:- La respuesta verbal del sujeto al experimentador, que indique que prefiere el reforzador menor obtenible inmediatamente, tal como "no me espero", quiero éste ahora", etc.

2.-Preferencia del sujeto por el reforzador demorado: - La respuesta verbal del sujeto al experimentador que indique que prefiere el reforzador mayor demorado, tal como "me espero", "quiero éste (señalando) después", etc.

Procedimiento:

Procedimiento Pre-experimental:

Se seleccionaron 6 situaciones agradables para los sujetos, para utilizarlas como reforzadores y observar en cuales de ellas los sujetos no posponían el reforzamiento con mayor frecuencia, para en ellas introducir nuestro programa. La forma de selección consistió en preguntar a la maestra de cada grupo cuales eran las actividades que más les gustaba realizar a los sujetos, de la lista que dió la maestra, se les preguntó a ellos cuales les gustaban y aquellas en las que coincidieron todos fueron las seleccionadas. Estas fueron:

- 1.-Obtener un juguete
- 2.-Obtener caramelos
- 3.-Jugar loterías
- 4.-Jugar plastilina
- 5.-Rondas en el jardín
- 6.-Tener un recreo extra.

De este tipo de situaciones se escogieron como reforzadores pequeños e inmediatos juguetes no preferidos, un caramelo, jugar loterías, plastilina, rondas y recreo durante un tiempo corto; como reforzadores mayores y retardados, juguetes preferidos, tres caramelos, así como jugar plastilina, loterías, rondas y recreo durante un tiempo mayor que en los casos anteriores.

La selección de juguetes en preferidos y no preferidos se realizó de la siguiente forma: Se pusieron en una charola diferentes clases de juguetes pequeños, todos de la misma calidad.

Quince minutos antes de que los niños salieran al recreo entró el experimentador al salón de clases y les dijo: "En esta charola hay unos juguetes, cada uno de ustedes, va a pasar a escoger el que más les guste para que se lo regale". Esto se hizo durante tres días, los juguetes que los niños escogieron siempre fueron los que se seleccionaron como preferidos, los que nunca escogieron fueron seleccionados como no preferidos, los que algunas veces eran escogidos y otras no se desecharon.

La selección de golosinas en un principio se pensó hacerla de la misma forma que los juguetes, por lo que se hizo la misma operación que en el caso anterior. Se dieron las mismas instrucciones y se registró durante tres días. En este caso no se pudo hacer una selección de preferidos y no preferidos pues no hubo una golosina que los niños no escogieran como de su agrado. Por lo que se buscó una golosina que les gustara a todos y el reforzador menor sería una golosina y el reforzador demorado serían tres; así pues, se usó caramelos, uno si lo preferían inmediatamente y tres si preferían esperarse.

Como el procedimiento requería que los niños compren--

dieran la diferencia que hay entre diferentes lapsos, se les enseñó con un reloj despertador, el espacio que tiene que recorrer la manecilla minuterá en 5, 10, 15, 20, 25, 30 minutos, 1 hora, y que aprendieran cuando era más tiempo y cuando era menos tiempo. Esto se logró perfectamente con los niños de preprimaria, a los niños de Kinder fué necesario decirles en cada ocasión, cual tiempo es el mayor y cual el menor.

Se escogieron al azar cada una de las 6 situaciones y el tiempo que tendrían que posponer los niños para obtener el reforzamiento; el lapso para obtener el reforzamiento menor y el mayor en las actividades de jugar plastilina, loterías, rondas y salir a recreo, se determinó que fueran 5 minutos, para el reforzador menor y 15 minutos para el reforzador retardado, el orden fué el siguiente:

Ensayos	Actividad	Intervalo de Espera
1	plastilina	15 min.
2	recreo	5 min.
3	juguetes	20 min.
4	loterías	25 min.
5	rondas	10 min.
6	caramelos	30 min.

Cuando el reforzador fué jugar plastilina, loterías, rondas o salir a recreo, el tiempo en que lo harían, fué constante, 5 minutos para los que escogieran hacerlo inmediatamente y 15 minutos para aquellos que preferían esperar.

Cuando el reforzador fué caramelos o juguetes, podían obtener inmediatamente los juguetes no preferidos o un caramelo o esperarse el tiempo señalado y obtener el juguete preferido o 3 caramelos.

La hora en que se trabajó con cada grupo se fué alternando, porque cuando en un grupo se trabajaba de 9.30 horas a 10.30 horas, en que los sujetos salían a recreo, con el otro grupo se trabajaba de las 11.00 horas, en que entraban de recreo a las 12 horas; al día siguiente se invertía, con el grupo con el que se trabajó temprano, se trabajaba después del recreo y el grupo que trabajó después de recreo se trabajaba temprano. Esto se hizo para que la hora de recreo ya sea que este fuera antes o después de la sesión experimental influyera en la elección de determinado reforzador.

En cada ensayo, los sujetos se encontraban en su salón de clases respectivo, sentados en sus sillas, la maestra se sentaba en su escritorio y el experimentador se colocaba de pie enfrente de ellos y les daba las siguientes instrucciones:

"Los que quieran (jugar plastilina, rondas, lo terías, salir a recreo, según fuera el caso) ahorita, van a hacerlo durante 5 minutos, recuerden que cinco minutos es el tiempo que tarda esta manecilla-señalando la manecilla -minutera que se junto con la otra en el número 12 del reloj- en llegar al número 1; los que quieran (jugar plasti-

lina, rondas, loterías, salir a recreo) mas tiempo, 15 minutos, recuerden que 15 minutos es el tiempo que tarda esta manecilla --señalando la manecilla minuterá que se encuentra en la misma posición que antes-- en llegar al número 3, tendrán que esperarse aquí haciendo lo que les diga su Miss (5, 10, 15, 20, 25 ó 30 min. según fuera el caso) (Se les mostraba el reloj señalando, cuanto era el tiempo requerido".

o bien:

"El que quiera (un caramelo, un juguete) ahorita puede escoger unicamente un caramelo, (o un juguete de esta charola, mostrando los juguetes no preferidos), pero el que se espere (5, 10, etc. min.) se les mostraba cuanto en el reloj, podrá escoger (3 caramelos o un juguete de esta charola, señalando la de los juguetes preferidos)"

Los niños que preferían el reforzador inmediato, en el caso de loterías, plastilina o rondas, pasaban con el experimentador al salón extra que llamaremos de reforzamiento donde se tenían listos los materiales necesarios para jugar así como un reloj despertador en un extremo de la mesa. -- Cuando los niños empezaban a jugar se ponía el reloj a las 12.00 en punto y se les decía: "Cuando la aguja grande llegue al número 1 regresarán a sus salones". Una vez acabado el tiempo los niños regresaban a su salón de clases.

Los niños que preferían el reforzador retardado se -- quedaban en el salón de clases con su maestra desarrollando las actividades que normalmente hacían, durante el tiempo de espera. La maestra les ponía el reloj a las 12.00 en punto y les señalaba el tiempo que tendría que recorrer la manecilla minuterá para que obtuvieran el reforzamiento. Una vez pasado el tiempo requerido los niños salían del salón de clases y se dirigían al salón de reforzamientos donde permanecían con el experimentador durante 15 minutos. El experimentador ejecutaba las mismas acciones que en el caso de los niños -- que no posponían.

Debido a que el porcentaje de niños que posponían fué -- menor en el caso de juguetes y caramelos (ver tabla 1) estas conductas se seleccionaron para moldearlas en el proceso experimental. Se tomaron dos tiempos como requerimiento de espera, estos fueron: a) 30 minutos, tiempo de duración del recreo, se les daría a escoger entre el reforzador inmediato -- antes del recreo y el reforzador demorado que lo obtendría -- después del recreo; y b) 1 día, el reforzador inmediato se -- les daría al salir de clases, y el reforzador demorado al -- otro día al llegar a clases.

Línea Base:

Se determinó registrar cada una de las conductas que se moldearían en dos situaciones diferentes:

Caramelos

30 minutos

caramelos	1 día
juguetes	30 minutos
juguetes	1 día

Se efectuaron dos registros diarios, un día se registraba la posposición de dulces por 30 minutos y la posposición de juguetes por 1 día, al día siguiente se registraba la posposición de juguetes por 30 minutos y la posposición de caramelos por 1 día.

Cuando las alternativas entre el reforzador inmediato y el reforzador retardado estaban determinadas por la espera de 30 minutos el experimentador llegaba al salón de clases 10 minutos antes de la salida al recreo, colocaba en el escritorio de la maestra las charolas de los juguetes preferidos y no preferidos o la de dulces, según fuera el caso; en la charola pequeña tenía las tarjetas, cada una con el nombre de un sujeto, sacaba una tarjeta leía el nombre del niño, éste se acercaba al escritorio y el experimentador le decía:

"¿Qué prefieres, un caramelo ahorita, o 3 caramelos -- dentro de 30 minutos, cuando se acabe el recreo?"

o bien,

"¿Qué prefieres, un juguete de esta charola (señalando los juguetes no preferidos) ahorita, o uno de estos jugue--

tes (señalando los juguetes preferidos) cuando se acabe el recreo, dentro de 30 minutos?"

Una vez que el niño decidía, ya fuera que tomara el reforzador inmediato o prefiriera esperarse, se registraba la conducta del niño y éste salía a recreo. Esta operación se llevó a cabo con cada niño. Cuando el recreo terminaba y los niños entraban a su salón de clases se llamaba uno por uno, a aquellos sujetos que habían pospuesto y se les daban sus caramelos o escogían entre los juguetes preferidos el que le agradara.

Quando el niño tenía que decidir entre el reforzador pequeño inmediato y el reforzador demorado, y el tiempo de posposición era de un día; el experimentador llegaba al salón de clases 10 minutos antes de la hora de la salida, decía -- las mismas instrucciones que en el caso anterior señalando -- únicamente que tendrían que esperar hasta el día siguiente -- para obtener el reforzador mayor. Al día siguiente a las -- 9.00 horas, a la llegada de los sujetos, conforme éstos llegaban, aquellos que prefirieron esperarse para obtener el reforzador mayor se les proporcionaba.

Después de 8 ensayos que fueron la línea base, empezó -- el periodo de vacaciones de Navidad, por lo que se suspendió el programa por 3 semanas; como el porcentaje de niños que -- posponían no aumentó en forma considerable con la sola repetición de los ensayos se consideró adecuado empezar con el --

procedimiento experimental al inicio de clases.

Al iniciar las clases se hizo un ensayo mas con cada uno de las cuatro conductas, iguales a las realizadas en la linea base y después de ésto se procedió al proceso experimental.

Proceso Experimental:

Este consistió en disminuir el tiempo de espera para obtener el reforzamiento mayor e irlo aumentando gradualmente conforme todos los sujetos fueran posponiendo, en ensayos independientes, y seguir registrando la conducta de los niños en las situaciones de posposición de 30 minutos y 1 día, como se había hecho hasta entonces, para determinar el efecto que el proceso experimental tenía en estas conductas.

El tiempo de posposición menor fueron 5 minutos y se fueron aumentando 5 minutos mas en cada ensayo hasta llegar a 30 minutos, 1, 2, 3 y 4 horas, y 1 día. Cuando más del 10% de niños no pospusieran, se repetiría el ensayo con el mismo tiempo de espera para obtener el reforzador retardado, si ésto continuara se bajaría el requerimiento.

Los ensayos del proceso experimental se realizaron para un grupo a las 9.30 horas y para el otro grupo a las 11.30 horas, al día siguiente se invertían los horarios.

Estos ensayos, en los cuales la obtención del reforzador retardado iba precedido por un tiempo de espera pequeño, se hicieron con un solo reforzador para cada grupo. Los niños del Grupo A obtenían juguetes, mientras que los niños del Grupo B obtenían caramelos.

Se empezó con un tiempo de espera de 5 minutos, en este primer ensayo los sujetos que no pospusieron, se les separó y se hicieron ese mismo día dos ensayos mas, separados entre ellos por 30 minutos. En el primero de ellos el requerimiento bajó a un minuto, de esta forma se logró que todos los niños pospusieran el reforzamiento excepto una niña del Grupo A. En el segundo ensayo se aumentó el requerimiento a 3 minutos, en que los niños volvieron a posponer excepto la misma niña del grupo A

El segundo ensayo en que tomaron parte todos los sujetos, se realizó con el mismo tiempo de espera. Se repitieron los ensayos con tiempo de posposición de 1 y 3 minutos como en el caso anterior, con los sujetos que no pospusieron y todos los niños pospusieron excepto la misma niña del Grupo A de los casos anteriores.

La niña que en ningún caso en el proceso experimental posponía, invariablemente escogía un "plato" de la charola de los juguetes no preferidos, se hizo que escogiera de una charola en la que se encontraban juguetes preferido y no -- preferidos el juguete que mas le gustara, durante tres oca-

siones, la niña escogió cada una de las veces un plato. Por lo que a ésta niña en particular se le puso este juguete en la charola de los juguetes preferidos. Una vez hecho ésto, - la niña empezó a posponer y durante el tiempo que duró el - estudio la niña siguió escogiendo platos.

El tercer ensayo fué nuevamente de 5 minutos de espera en el cual todos los niños pospusieron el reforzamiento, -- una vez logrado ésto en cada nuevo ensayo se aumentaron 5 - minutos de espera, cuando en alguno de ellos no posponía el 10% o mas de los sujetos, se repetía al día siguiente. Se - hicieron 14 ensayos con el Grupo B hasta lograr un 100% de- posposición con un intervalo de espera de 1 día y 15 ensa-- yos con el Grupo A logrando el mismo resultado.

Resultados:

Estudios anteriores sobre posposición de reforzamiento (Mischel y Metzner 1962; Mischel 1961, 1970) muestran que - no hay diferencias estadísticamente significativas en cuan- to al sexo y preferencia por reforzadores inmediatos o re-- tardados, por lo que en este trabajo los resultados de am-- bos sexos se tomaron juntos.

Fué necesario expresar los resultados en porcentajes - debido a la asistencia irregular de los sujetos a la escue- la. De otro modo, los resultados se encontrarían alterados- si se considera el total de sujetos de cada grupo y no el -

total de sujetos que asistieron a determinada sesión.

En el estudio preliminar, las 6 actividades que se registraron para determinar cuales serían las conductas que se iban a moldear, cuando el reforzador era un objeto (caramelo o juguete) el porcentaje de sujetos que esperaban por el reforzador retardado era muy bajo, 11% para juguetes, 13% para caramelos, en el Grupo A, 18% para juguetes, 20% para caramelos, en el grupo B). Cuando el reforzador era una actividad (jugar plastilina, loterías, rondas o recreo) el porcentaje de sujetos que posponían era mayor y en cada nuevo ensayo aumentó. En el Grupo A llegó de 30% en la primera actividad a 58 % en la última, y en el Grupo B de 46% en la primera a 94% en la segunda (Ver tabla 1)

T A B L A 1 .
PORCENTAJE DE SUJETOS QUE POSPUSIERON
EN EL ESTUDIO PRELIMINAR

Reforzadores	Grupo A	Grupo B
Plastilina	30%	46%
Recreo	37%	67%
Juguetes	11%	18%
Loterías	53%	82%
Rondas	58%	94%
Caramelos	13%	20%

En general, los sujetos del Grupo B (5.8 años de edad - promedio) pospusieron en un porcentaje mayor que los sujetos

del Grupo A (4.3 años de edad promedio) durante la línea base, así como durante el procedimiento experimental, (ver Tabla 2).

T A B L A 2
PORCENTAJE DE SUJETOS QUE POSPUSIERON EL
REFORZAMIENTO

Ensayo	Dulces 30 min.		Dulces 1 día	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
Línea Base				
1	39	24	32	59
2	34	37	8	32
3	37	77	27	45
4	54	69	34	67
5	40	80	54	34
6	35	83	42	52
7	34	89	52	54
8	38	78	49	59
9	35	77	45	52
Proceso Experimental				
10	42	89	52	83
11	54	94	58	73
12	52	100	62	85
13	65	100	60	90
14	82	100	77	94
15	94	100	95	100
16	100	100	100	100

T A B L A 2
(continuación)

Ensayo	Juguetes 30 min		Juguetes 1 día	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
		Linea Base		
1	29	73	7	32
2	43	77	36	67
3	50	94	16	42
4	38	75	39	63
5	47	84	41	74
6	60	77	29	53
7	48	69	31	79
8	54	85	44	65
9	44	77	38	69
		Proceso Experimental		
10	52	88	50	78
11	66	100	64	82
12	77	100	65	82
13	85	95	76	88
14	91	100	87	95
15	100	100	95	100
16	100	100	100	100

La línea base muestra que el Grupo B (de mayor edad) --
postpone más que el Grupo A. El porcentaje de sujetos que pos-
ponían desde el primer ensayo (excepto en dulces, 30 min.) --
es mayor en el Grupo B y al cabo de los 9 ensayos alcanza un

nivel mas alto que el Grupo A (Ver gráficas 1, 2, 3, 4, 5, - 6, 7, 8.)

Al comparar la posposición del Grupo A (edad promedio - 4.3 años) y el Grupo B (edad promedio 5.8 años) en las gráficas 9, 10, 11, 12, encontramos una clara diferencia entre -- los dos grupos, el grupo de mayor edad pospone mas durante -- la linea base y el procedimiento (menos claramente en Dulces 30 minutos, gráfica 10) que el grupo de menor edad, aún más, una vez que se introdujo el procedimiento fueron necesarias-- menos sesiones para llegar al 100% de posposición.

Ninguno de los dos grupos mostró una preferencia por al-- guno de los dos reforzadores (dulces o juguetes) con el que-- pospusieran en mayor porcentaje, las gráficas 13, 14, 15 y -- 16 en las que se comparan los dos reforzadores, con el mismo tiempo de espera para obtener el reforzador retardado, indican que la posposición es muy semejante en la linea base y -- en el procedimiento experimental, es mas, cuando el tiempo -- es 1 día.

En el Grupo A no encontramos mucha diferencia en el por-- centaje de sujetos que posponen 30 minutos o 1 día, durante-- la linea base o el procedimiento (ver gráficas 17 y 19) mien-- tras que en el Grupo B los sujetos tiende a posponer mas -- cuando el lapso de espera es pequeño (gráficas 18 y 20).

Si comparamos el porcentaje de sujetos que pospusieron-- 30 minutos con el porcentaje de sujetos que pospusieron 1 --

día, en el Grupo A observamos que cuando el reforzador fué dulces los sujetos (gráfica 17) llegan al cabo de las 9 sesiones de línea base a posponer más (con poca diferencia) -- cuando el tiempo de espera fué de 1 día; y que en el proceso experimental existe muy poca diferencia entre los dos tiempos. Cuando el reforzador fué juguetes (gráfica 19) si existe una pequeña preferencia por el reforzador retardado cuando el tiempo de espera es menor, sin embargo esta diferencia es mínima.

En el Grupo B sí encontramos diferencias más marcadas -- cuando el tiempo de espera es menor, los sujetos posponen en un porcentaje mayor y fueron necesarios menos sesiones para que los sujetos llegaran al 100% de posposición, al cabo de 3 sesiones de proceso experimental todos los sujetos pospusieron cuando el tiempo de espera fué de 30 minutos. Cuando el tiempo de espera fué de 1 día los sujetos posponen menos y fueron necesarios mas sesiones (6) para alcanzar el 100% de posposición.

Todo lo anterior se confirma al observar los promedios de posposición de los dos grupos, durante la línea base y -- el proceso experimental (ver tabla 3)

T A B L A 3
PROMEDIO DE POSPOSICION DE REFORZAMIENTO
LINEA BASE

Grupo A	Promedios
Dulces 30 min.	38.44%

T A B L A 3
(Continuación)

Juguetes 30 min.	45.88%
Dulces 1 día	38.11%
Juguetes 1 día	31.22%
Grupo B	
Dulces 30 min.	68.22%
Juguetes 30 min.	81.22%
Dulces 1 día	50.44%
Juguetes 1 día	60.44%

Proceso Experimental

Grupo A	Promedios
Dulces 30 min.	69.85%
Juguetes 30 min.	81.57%
Dulces 1 día	72.00%
Juguetes 1 día	76.71%
Grupo B	
Dulces 30 min.	97.57%
Juguetes 30 min.	97.57%
Dulces 1 día	89.28%
Juguetes 1 día	89.28%

1.- Los promedios de posposición son mayores en el Grupo B que en el Grupo A.

2.- Las diferencias de posposición en el Grupo A durante la línea base son pequeñas.

3.- El promedio de posposición durante la línea base en el Grupo B es mayor cuando el tiempo de espera es menor.

4.- En el proceso experimental el Grupo A alcanzó un -- promedio de posposición mayor cuando se usaron juguetes.

5.- En el proceso experimental el Grupo B alcanzó un -- promedio mayor de posposición cuando el tiempo de espera fué 30 minutos.

Los resultados del proceso experimental (ver tabla 4) - muestra que el ir aumentando poco a poco el intervalo de es- pera para obtener los reforzadores preferidos es efectivo pa- ra enseñar a posponer los reforzadores a los sujetos de estu- dio, una vez que se logro el 100% de posposición con un in- tervalo de espera de 5 minutos para obtener el reforzador -- preferido, este porcentaje se conserva, salvo en 3 ocasiones para el Grupo A y 2 para el Grupo B. Cuando se inició el pro- ceso experimental, en las 4 conductas que se registraban el- porcentaje de sujetos que posponían en el Grupo A no fué ma- yor de 45% y el Grupo B de 77%, al finalizar los 7 días de - moldeamiento, posponían el 100% de ambos grupos.

T A B L A 4

PORCENTAJE DE SUJETOS QUE POSPUSIERON CONFORME
AUMENTABA EL TIEMPO DE ESPERA

Grupo A

Reforzador: Juguetes

Ensayo	Tiempo de Espera	Pospusieron (en %)
1	5 min.	86
2	5 min.	91
3	5 min.	100

T A B L A 4
(Continuación)

Ensayo	Tiempo de Espera	Pospusieron (en %)
4	10 min.	100
5	15 min.	82
6	15 min.	100
7	20 min.	93
8	20 min.	100
9	25 min.	100
10	30 min.	100
11	1 hora	100
12	2 horas	95
13	3 horas	100
14	4 horas	100
15	1 día	100

Grupo B

Reforzador: Dulces

Ensayo	Tiempo de Espera	Pospusieron (en %)
1	5 min.	84
2	5 min.	94
3	5 min.	100
4	10 min.	100
5	15 min.	89
6	15 min.	100
7	20 min.	100
8	25 min.	100
9	30 min.	100
10	1 hora	100

T A B L A 4
(Continuación)

Ensayo	Tiempo de Espera	Pospusieron (en %)
11	2 horas	100
12	3 horas	95
13	4 horas	100
14	1 día	100

A medida que se efectuaban más ensayos en la línea base, el porcentaje de sujetos que posponían el reforzador aumentaba, aunque muy lentamente, mas en el grupo B, por lo que se trazo una recta de mínimos cuadrados (ver fórmula en el Anexo) para conocer cuantos ensayos serían necesarios para que los sujetos llegaran al 100% si únicamente se siguiera registrando, sin el procedimiento experimental, el resultado fue el siguiente (Tabla 5)

T A B L A 5

ENSAYOS NECESARIOS PARA LLEGAR AL 100% DE POSPOSICION

	Dulces	Dulces	Juguetes	Juguetes
Grupo A	30 min.	1 día	30 min.	1 día
Sin Proc.		24	24	20
Con Proc.	7	7	6	6
Grupo B				
Sin Proc.	2	23	27	8
Con Proc.	3	6	2	7

Una vez que el proceso experimental se introdujo el ---

porcentaje de sujetos que posponían aumentó con mayor rapidez en el Grupo B, y este mismo Grupo necesita menos ensayos para que todos los sujetos pospusieran.

Discusión

Durante todo el estudio se encontró que los sujetos -- del grupo B (5.11 años de edad promedio) eligieron el reforzador retardado en una proporción mayor que los sujetos del grupo A (4.3 años de edad promedio), esto concuerda con lo dicho por Mischel (1970), que la capacidad de esperar más -- el reforzador demorado e inhibir la gratificación inmediata aumenta con la edad.

En el estudio preliminar, en las 4 situaciones en que el reforzador fue actividades que se le permitirían realizar al sujeto (plastilina, loterías, rondas, recreo) de un ensayo a otro existe una disminución notable en el porcentaje de sujetos que no posponen, es de esperarse que si se hubieran hecho más ensayos, en unos más todos los sujetos eligirían el reforzador demorado. Esto nos indica que a pesar de que seleccionamos estas actividades considerándolas independientes entre sí, los resultados nos indican que no es así, sino que existe una estrecha relación entre ellas, lo que dió origen a que la elección del reforzador demorado -- aumentara con cada ensayo.

Los juguetes y caramelos no sufrieron ese aumento en la elección del reforzador retardado por lo que podemos --

asumir: 1) que su valor reforzante es mayor que el de las -- actividades y por lo tanto es más difícil para los sujetos -- de posponerlos; 2) que actividades y objetos pertenecen a -- dos clases diferentes de reforzadores por lo que no se generalizó la elección de reforzadores demorados en estos ensa-- yos.

La teoría del aprendizaje social de Rotter, define como "expectancia", la probabilidad sostenida por un individuo de que un reforzador externo ocurrirá como función de una conducta específica, en base a esto Mahrer (1956) encontró que puede aumentarse la elección del reforzador demorado aumentando y manteniendo alto el nivel de expectancia y no necesariamente disminuyendo el intervalo de espera. En este estudio el nivel de expectancia se mantuvo siempre alto (los sujetos siempre obtuvieron sus reforzadores) y constante, por lo que es posible que el aumento en la línea base, de los sujetos que elegían el reforzador retardado se deba a esto. -- Sin embargo este aumento en general fué poco, sobre todo en el Grupo A. Cuando se disminuyó el tiempo de espera para obtener el reforzador demorado, en ensayos independientes a -- las conductas que registrábamos, en éstas el porcentaje de -- sujetos que pospusieron aumentó mas rápidamente que en la línea base, por lo que podemos asumir que aun cuando un alto -- nivel de expectancia aumenta el número de sujetos que eligen el reforzador demorado, esto se logra muy lentamente; cuando se quiera lograr un aumento en la elección del reforzador de -- morado mas rápidamente es conveniente disminuir el tiempo de retardo e irlo aumentando poco a poco.

Ya que en los niños de mayor edad (Grupo B) existe una preferencia en la elección del reforzador demorado cuando el lapso de espera es menor (30 minutos) y en el Grupo A no encontramos esta preferencia, podemos decir que los sujetos de menor edad no discriminaron claramente entre los dos lapsos (30 min. y 1 día), para ellos unicamente existía el -- "ahora o después", y los sujetos del Grupo B fueron capaces de discriminaciones mejores. Esto se relaciona con la dificultad que se encontró con el Grupo A durante el estudio -- preliminar, para enseñarle la diferencia entre los distintos tiempos de espera. Lo anterior confirma lo encontrado -- por Mischel (1962), que una vez que el sujeto es capaz de -- discriminar entre diferentes intervalos de espera, existe -- una tendencia general a la elección del reforzador demorado cuando disminuye el tiempo de espera para obtenerlo.

Los sujetos del Grupo B en la posposición de caramelos por 30 minutos y la posposición de juguetes por 1 día, llegaría al 100% de posposición si continuáramos nuestra línea base, en el mismo número de ensayos aproximadamente que con el proceso experimental, por lo que en este caso, no podemos saber si fué el procedimiento el que hizo posible que -- todos los sujetos eligieran el reforzador demorado.

Estos resultados parecen contradecirse, ya que es más factible que esto se lograría en las dos conductas cuyo -- tiempo de espera para el reforzador retardado fuera menor.-- Sin embargo, si tomamos en cuenta que se registraron estas--

dos conductas el mismo día, la elección de los sujetos en la primera pudo influir en la elección del reforzador en la segunda, debido a la proximidad con que se registró una de la otra.

Lo antes indicado no se encuentra en el Grupo A, en este caso (excepto en dulces 30 min.) las gráficas son muy similares, por lo que podemos asumir que en estos tres casos los sujetos se comportan de la misma manera, sin que influyan variables tales como el tiempo de espera para obtener el reforzador demorado, o el tipo de reforzador que se utilice.

La disminución del número de sujetos del Grupo A que eligen el reforzador retardado durante la línea base, en dulces 30 min., parece no tener causa aparente. Sin embargo me atrevo a suponer que se debió a la utilización del tiempo de recreo como tiempo de espera para obtener el reforzador retardado. En esta escuela en particular durante el recreo les venden a los niños caramelos, por lo que el recreo se ha convertido en un estímulo discriminativo para comer. La terminación del recreo es al mismo tiempo la terminación del estímulo discriminado para comer, y esto pudo influir en la elección de los sujetos, por lo menos durante la línea base.

El porcentaje de sujetos que posponía disminuyó cuando no se registró diariamente, los lunes por lo general el nú-

mero de sujetos que posponía era menor que otros días de la semana, así como el siguiente de un día festivo, esto junto con la asistencia irregular de los sujetos, influyó en los resultados obtenidos. Esto se hizo notorio particularmente en el procedimiento, cuando se aumentó gradualmente el tiempo de espera para obtener el reforzador demorado; la disminución en los ensayos 5, 7 y 12 del Grupo A, y los ensayos 5 y 12 del Grupo B, del 100% de sujetos que posponían, fué después de un día festivo.

La comparación entre las gráficas 9, 10, 11 y 12 y los promedios de posposición, muestra que existen diferencias entre los dos grupos en el porcentaje de posposición, al tener controladas otras variables y diferir únicamente en la edad, podemos asumir que las diferencias se debieron a la edad de los sujetos, es de esperarse que entre mayores sean los sujetos más elegirán el reforzador retardado. Sin embargo en la posposición de caramelos por 1 día la diferencia entre los dos grupos (gráfica 11) no es tan notoria, probablemente si hubiera sido posible controlar variables como asistencia, registro diario, no hubiera sucedido.

Los reforzadores utilizados (dulces y juguetes) no influyeron en las diferencias encontradas entre los dos grupos, o bien, en el mismo grupo; los sujetos no tuvieron una preferencia por juguetes o dulces, que dirigiera su elección, su decisión dependía del valor del reforzador, más o menos dulces, juguete preferido o no preferido, o del tiempo

po de espera para obtenerlo.

Se esperaba que el reforzador que se usara para cada -- grupo, en el proceso experimental, dulces en el grupo B, juguetes en el grupo A, iba a producir un incremento en el por-- centaje de sujetos que eligieron el reforzador retardado en-- los ensayos en que el reforzador fuera diferente habría uni-- camente un pequeño incremento como en la línea base. Esto no sucedió, en las 4 situaciones que se registraban aumentaron-- de la misma forma, a un ritmo mayor que el mostrado en la li-- nea base, por lo que probablemente el procedimiento experi-- mental se generalizó de un reforzador a otro. En los sujetos del grupo A parece haber influido que en el moldeamiento se-- utilizaran juguetes como reforzador, ya que el promedio de -- posposición durante el proceso experimental fué mayor cuando los reforzadores fueron también juguetes, sin embargo el mol-- deamiento se generalizó a los dulces. Mientras que en el gru-- po B, como lo dijimos anteriormente, el tipo de reforzador -- utilizado durante el moldeamiento no influyó en la elección-- del reforzador durante el proceso experimental, en estos su-- jetos fué determinante el tiempo de espera para elegir el re-- forzador demorado; entre menos fué el tiempo más pospusieron

De manera general, podemos decir que nuestro procedi--- miento fué efectivo para lograr que todos los sujetos pospu-- sieran en las 4 situaciones de estudio. Aun cuando la conti-- nua presentación de la elección entre el reforzador inmedia-- to y el reforzador demorado logra un aumento en el número de

sujetos que eligen el reforzador demorado, se llegaría al -- 100% de posposición después de muchas sesiones, con nuestro procedimiento logramos acortar este tiempo (esto corrobora lo acentuado de las pendientes del proceso experimental, ver gráficas 1-8). Las excepciones encontradas, en el grupo B señalan que probablemente estos sujetos tienen más desarrollada la capacidad de posponer y por lo tanto, este procedimiento en particular es más efectivo en los niños pequeños (grupo A), ya que los sujetos del grupo B, por lo menos en dos situaciones llegarían al 100% de posposición, aún sin la introducción del procedimiento experimental.

Cuando se logra una modificación en la conducta de sujetos, es deseable determinar si este cambio es perdurable, -- desgraciadamente, en nuestro estudio no fué posible, ya que éste disminuyó al número de actividades que los sujetos realizaban normalmente, por lo que había un atraso en el programa de estudio y no se permitió continuar nuestra investigación.

Sugerencias:

Existen pocos estudios sobre moldeamiento de la conducta de posposición, debido a esto fué difícil conocer todas las variables que se tendrían que controlar y el estudio adolece de algunas fallas.

En primer lugar, variables tales como la asistencia de -

los sujetos, actividades que preceden y proceden a la hora de registro, número de conductas que se registran en un día - deben tomarse en cuenta en próximos estudios.

Cuando varios sujetos no asisten a 3 o 4 sesiones consecutivas, repercutirá en los resultados de todo el grupo, no sólo por su ausencia, sino por el comportamiento cuando vuelven a asistir, sobre todo durante el aumento gradual del tiempo de espera.

El número de registros de las conductas, que se hacen en un día, es un factor importante que deberá estudiarse, conocer si la elección de un reforzador determinado en una situación, influye en la elección de otro, en otra situación, si éstas se presentan el mismo día o con un corto tiempo entre ellas; cuanto tiempo es necesario dejar entre la presentación de una elección y la presentación de la segunda elección para que una no contamine a la otra.

La elección del reforzador retardado en el grupo A en dulces 30 min., durante la línea base, tiende a disminuir -- conforme se hacen más ensayos, aún cuando se dió una explicación tentativa a ellos, deberá comprobarse experimentalmente, o encontrar la causa real a esta disminución.

Es importante conocer si este procedimiento es efectivo con sujetos de otras edades, conocer cual es la edad mínima - en que es posible moldear la conducta de posposición con - -

esta técnica; si los sujetos de mayor edad con la presentación repetida de la elección, sin ningún procedimiento, llegan a elegir en un 100% el reforzador retardado, si es necesario introducir el procedimiento y si es adecuado, o se necesitaria de uno distinto.

Otro aspecto, es conocer si la posposición de reforzamiento se mantiene estable después de un tiempo, o si regresa a la línea base, si se generaliza a otro tipo de reforzadores, a otros ambientes sociales, si se logran los mismos resultados con otros agentes sociales, tales como padres o maestros, o se generaliza a éstos, una vez que se modificó la posposición de reforzamiento.

En este estudio se encontró que cuando se usan reforzadores distintos (actividades u objetos) los sujetos posponían mas cuando los reforzadores eran actividades. Por lo que una variable que puede influir en la elección de reforzadores inmediatos o retardados es la clase de reforzador que se obtendrá, en estudios posteriores se podrá investigar que tipos de reforzadores producen mayor porcentaje de posposición y que tipo de reforzadores son mas difíciles de posponer, en sujetos de diferentes edades.

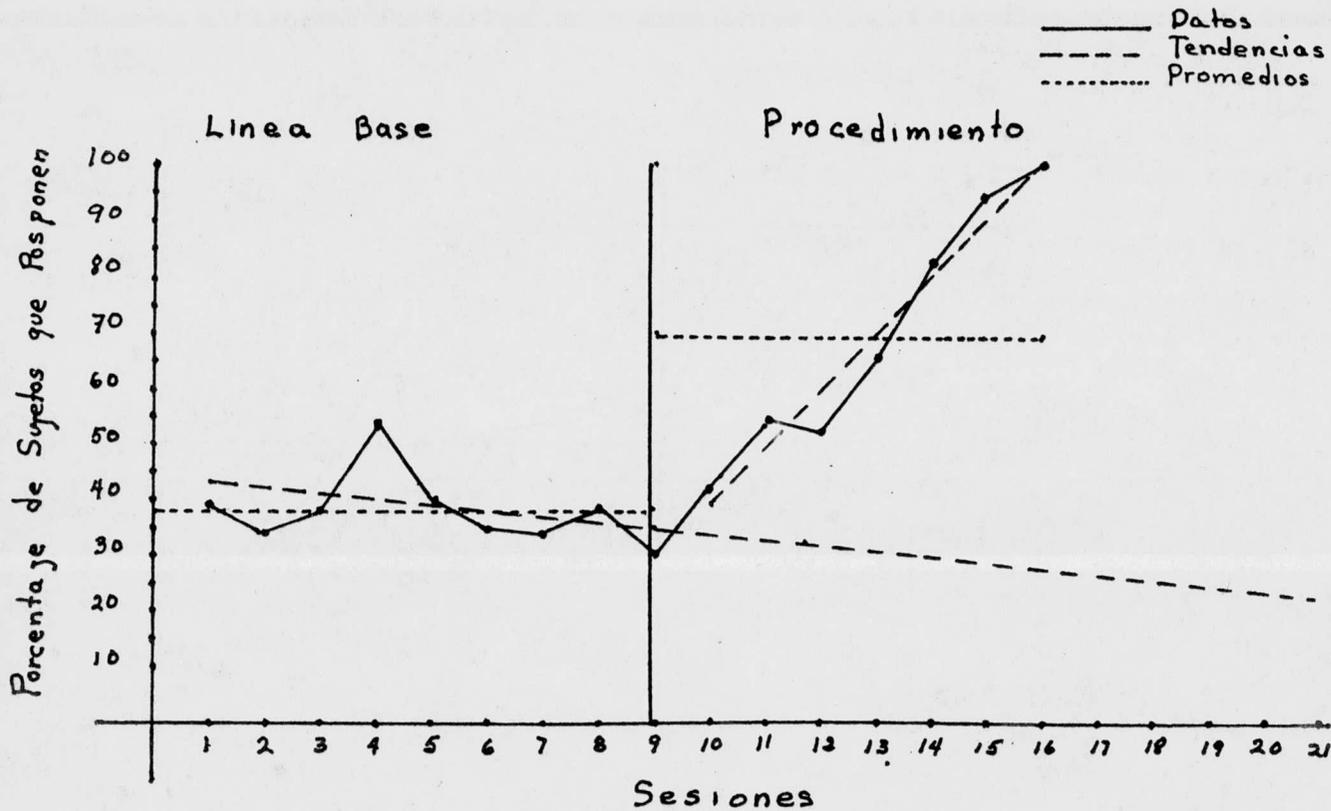


Figura 1: Posposición del Grupo A, usando Dulces como Reforzador para un intervalo de espera de 30 minutos

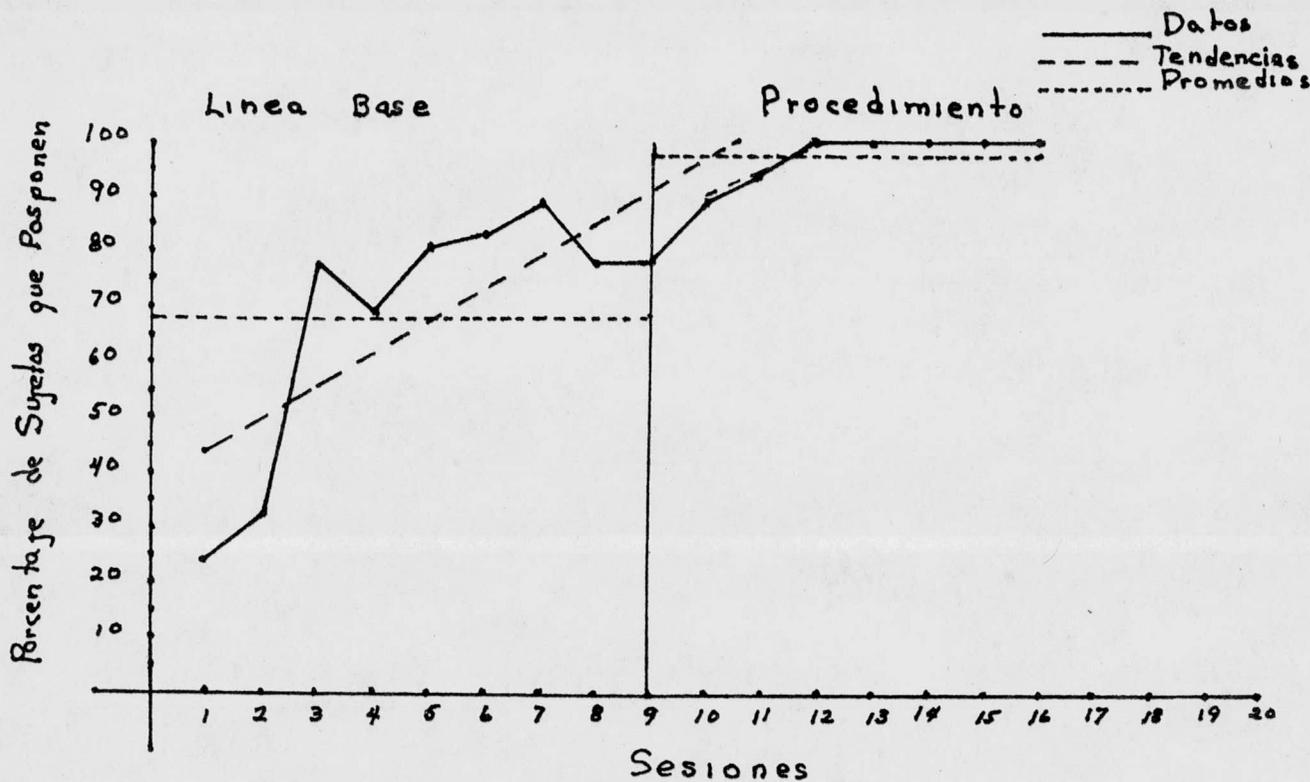


Figura 2: Posposición del Grupo B, usando Dulces como Reforzador para intervalos de espera de 30 minutos.

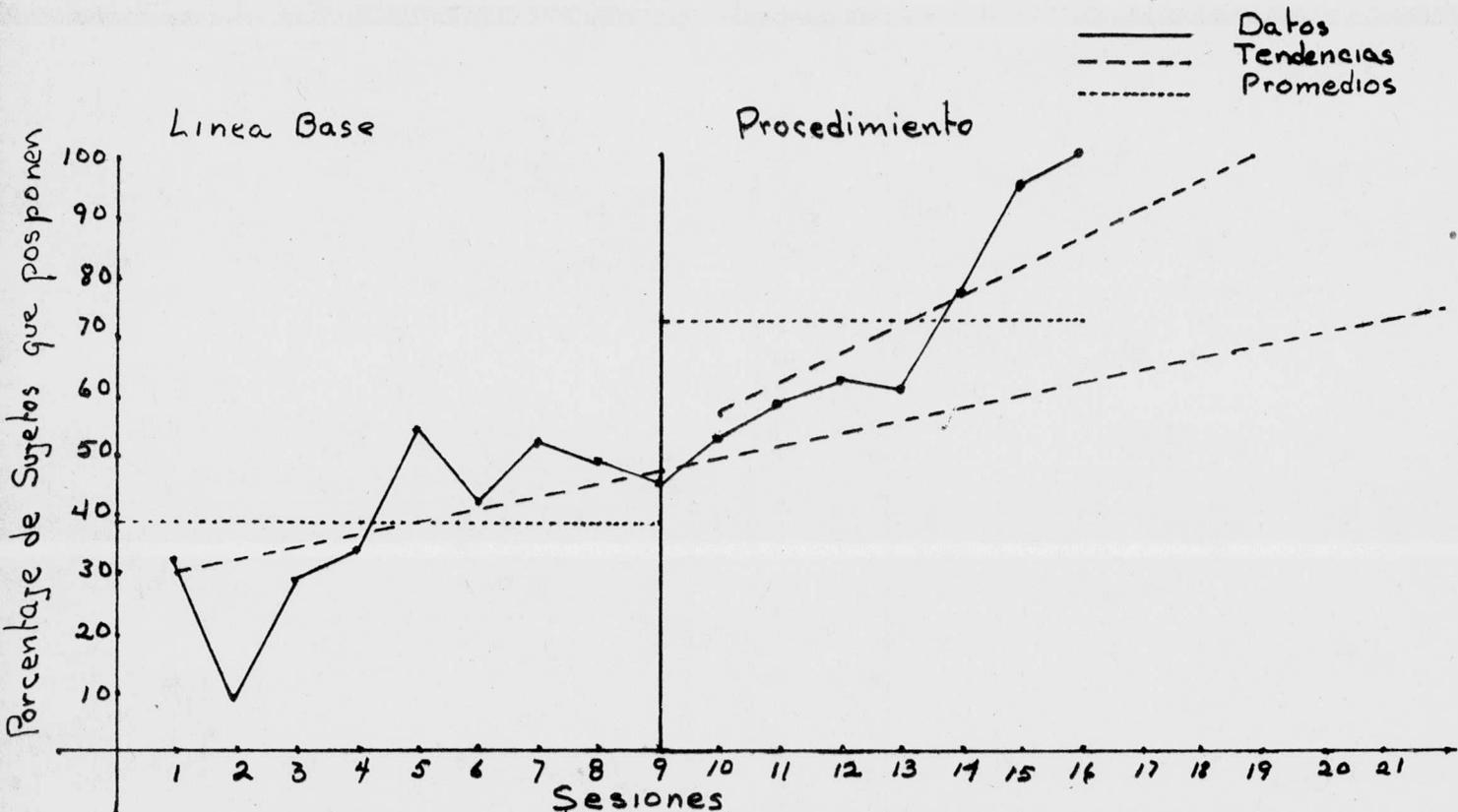


Figura 3: Posposición del Grupo A, usando Dulces como Reporzador para un intervalo de espera de 1 día

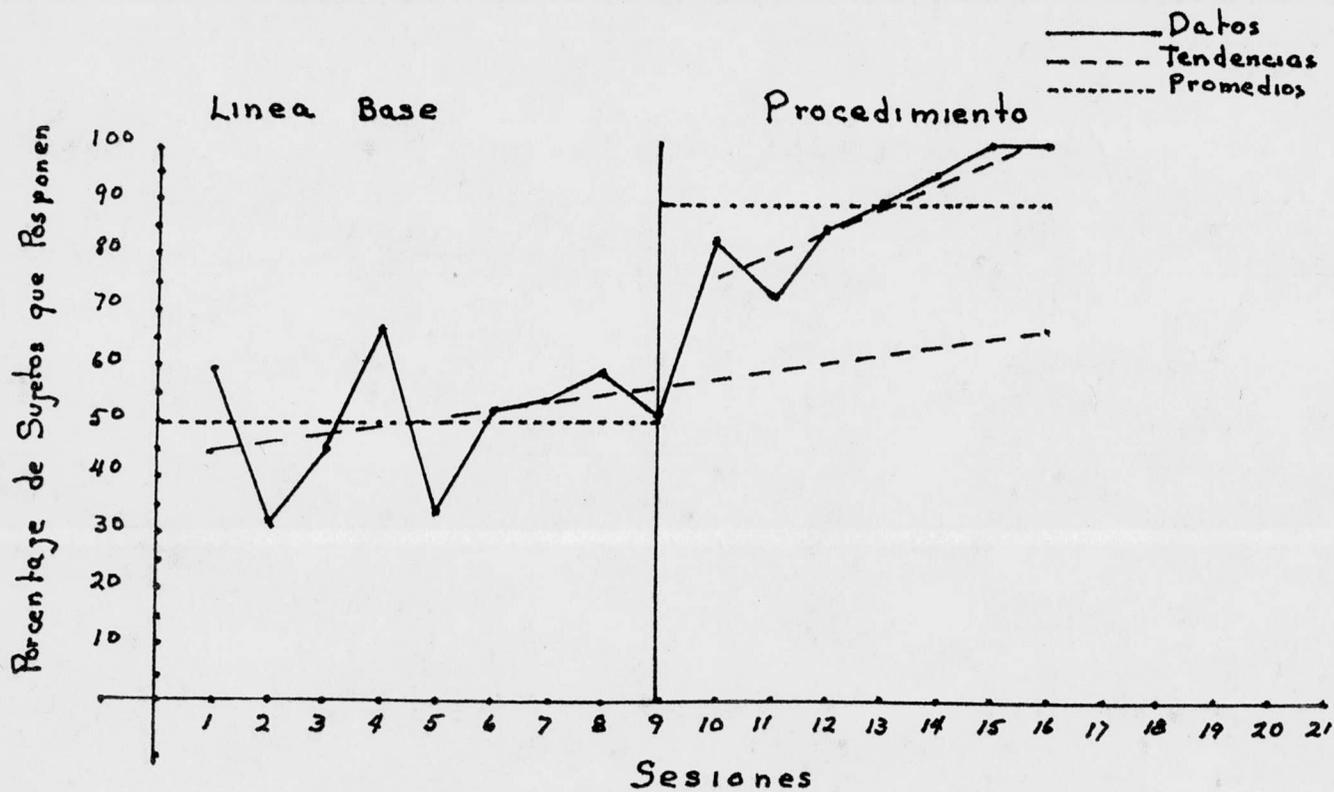


Figura 4: Posposición del Grupo B, usando Dulces como reforzador para intervalos de espera de 1 día.

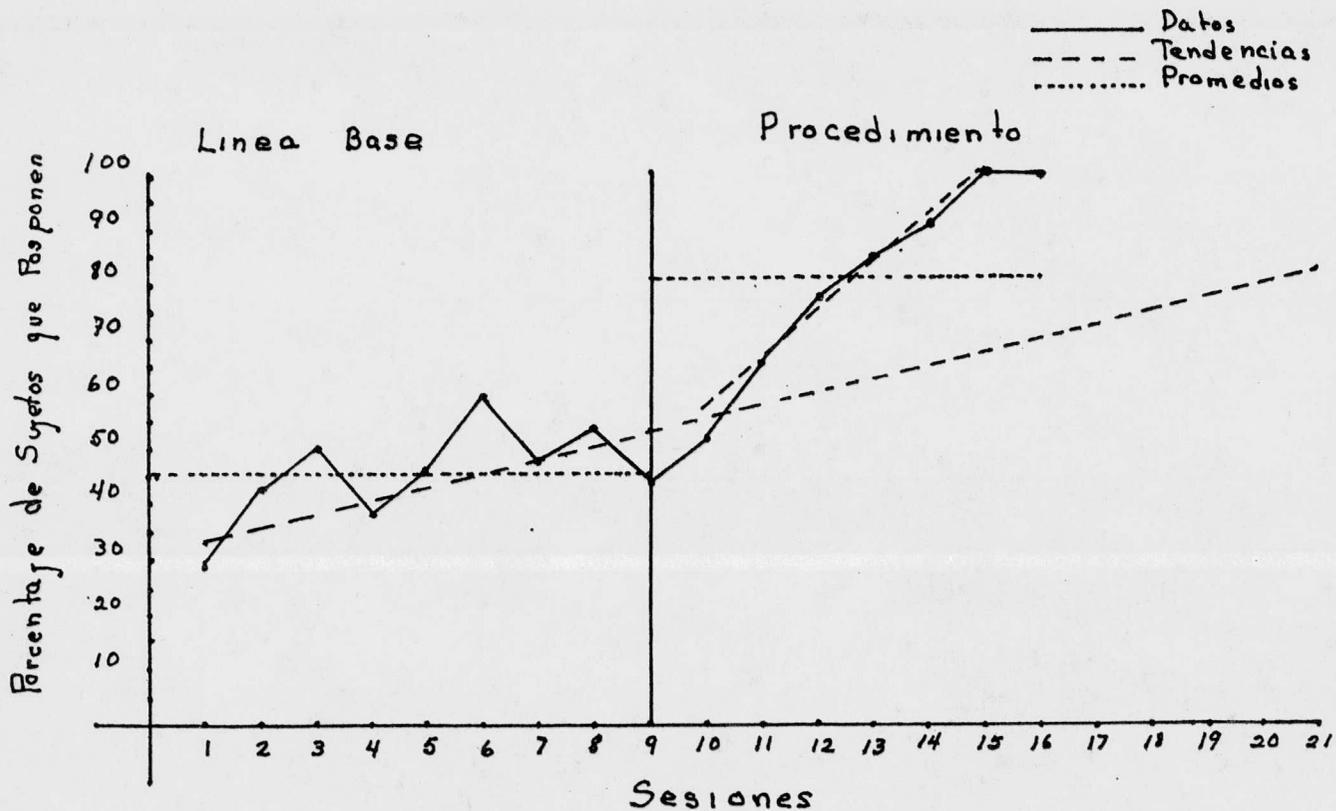


Figura 5: Posposición del Grupo A, usando Juguetes como Reforzador para Intervalos de espera de 30 minutos.

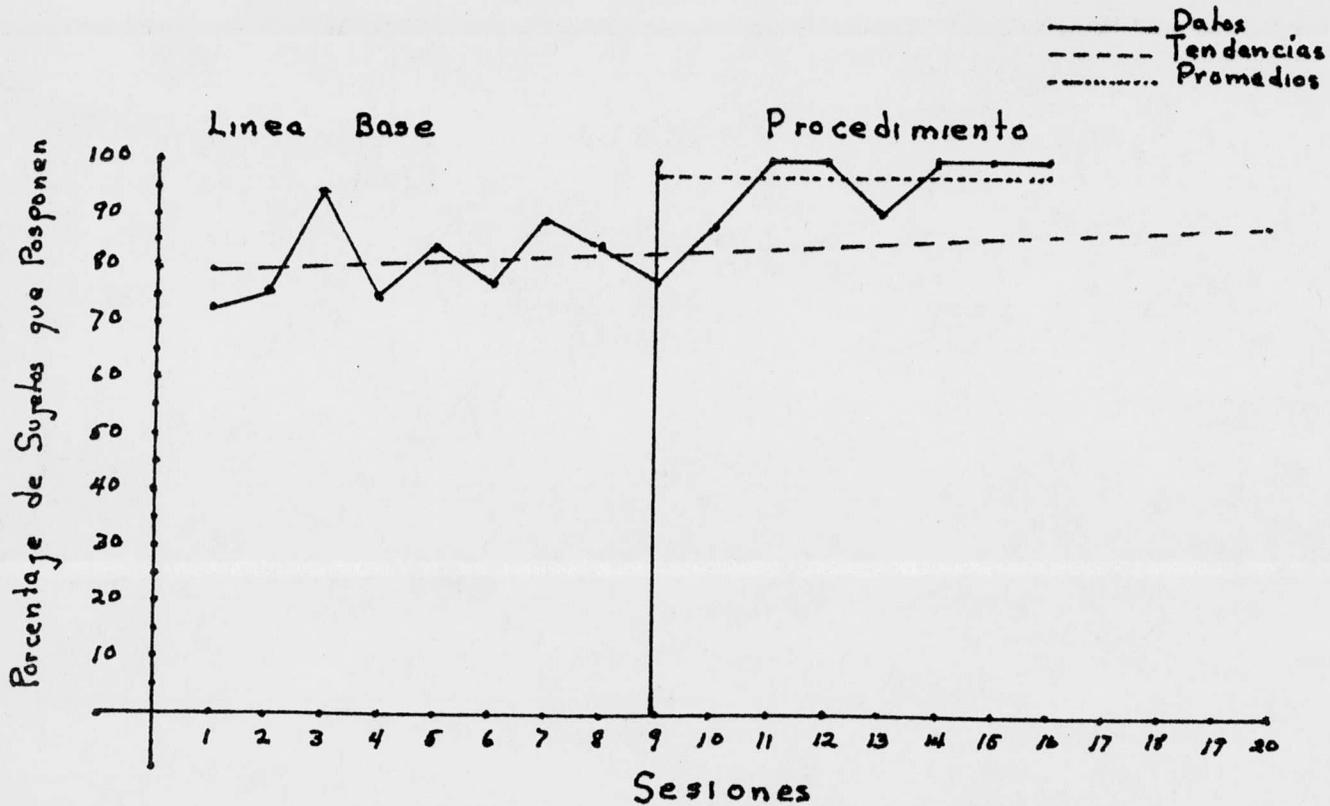


Figura 6: Posposición del Grupo B, usando Juguetes como Reforzador para intervalos de espera de 30 minutos.

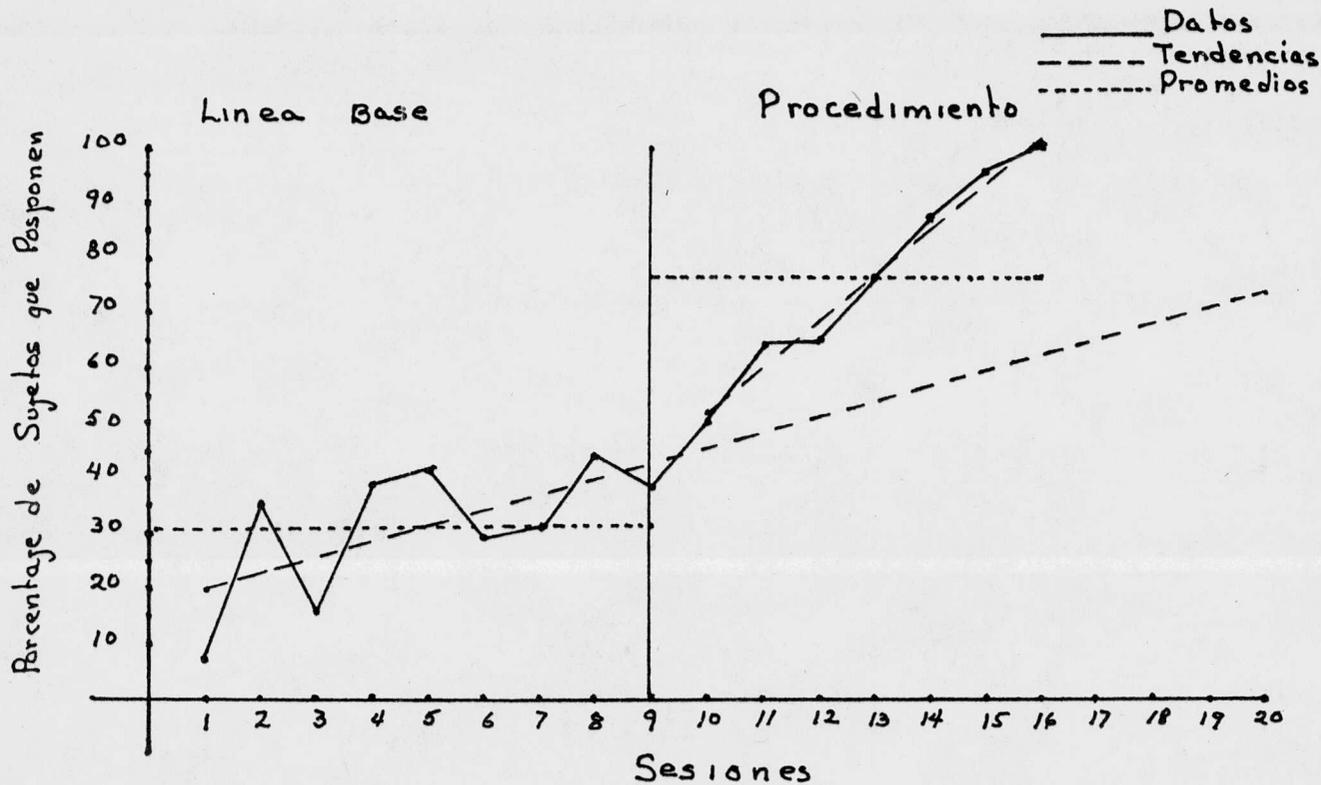


Figura 7: Posposición del Grupo A; usando Juguetes como Reforzador para intervalos de espera de 1 día.

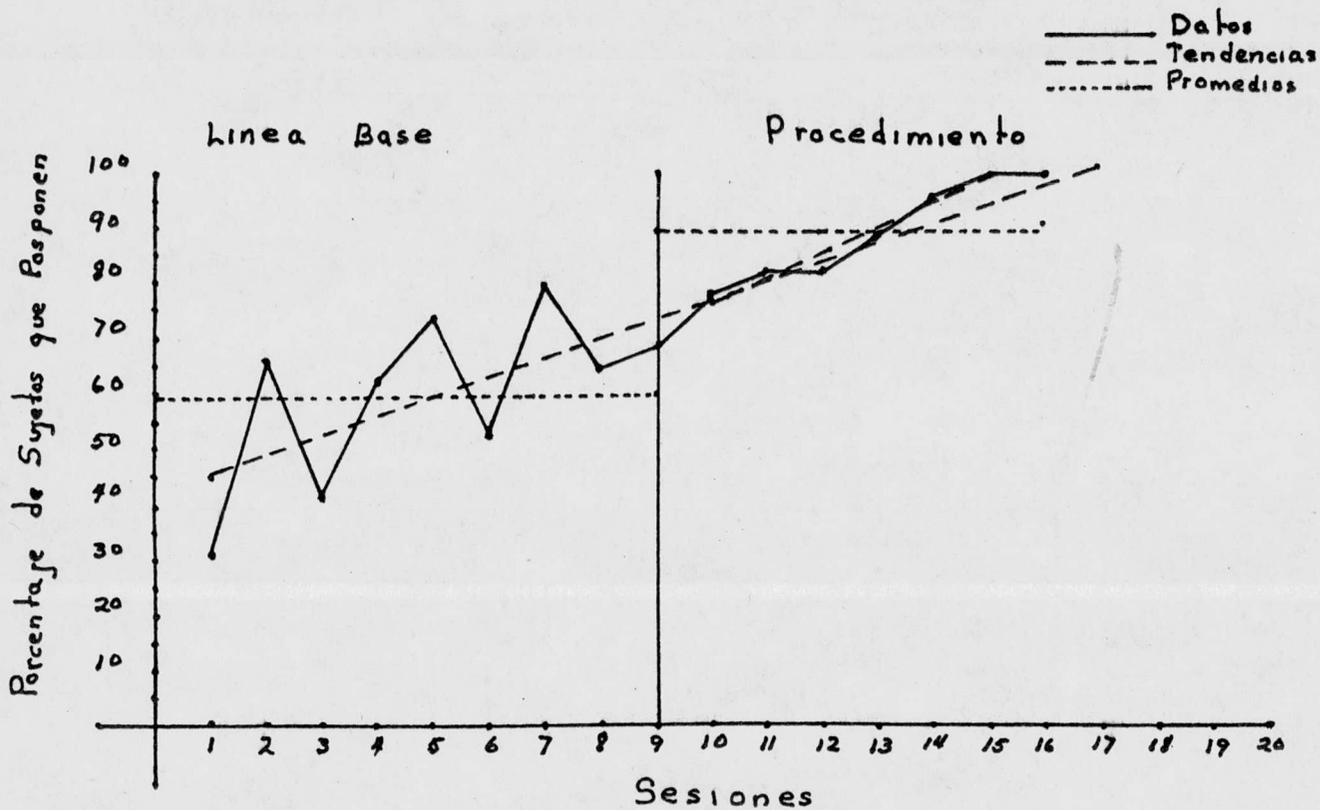


Figura 8 : Posposición del Grupo B, usando Juguetes como Reporzador para intervalos de espera de 1 día.

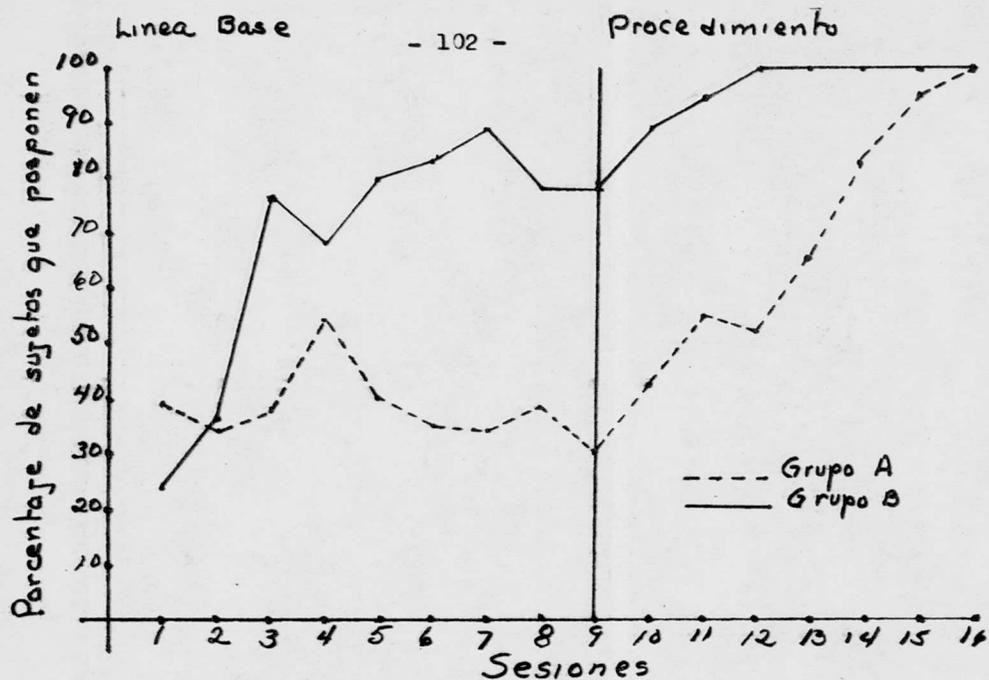


Figura 9: Comparación en la Posposición del Grupo A y el Grupo B, usando Dulces como Reforzador para un intervalo de espera de 30 minutos.

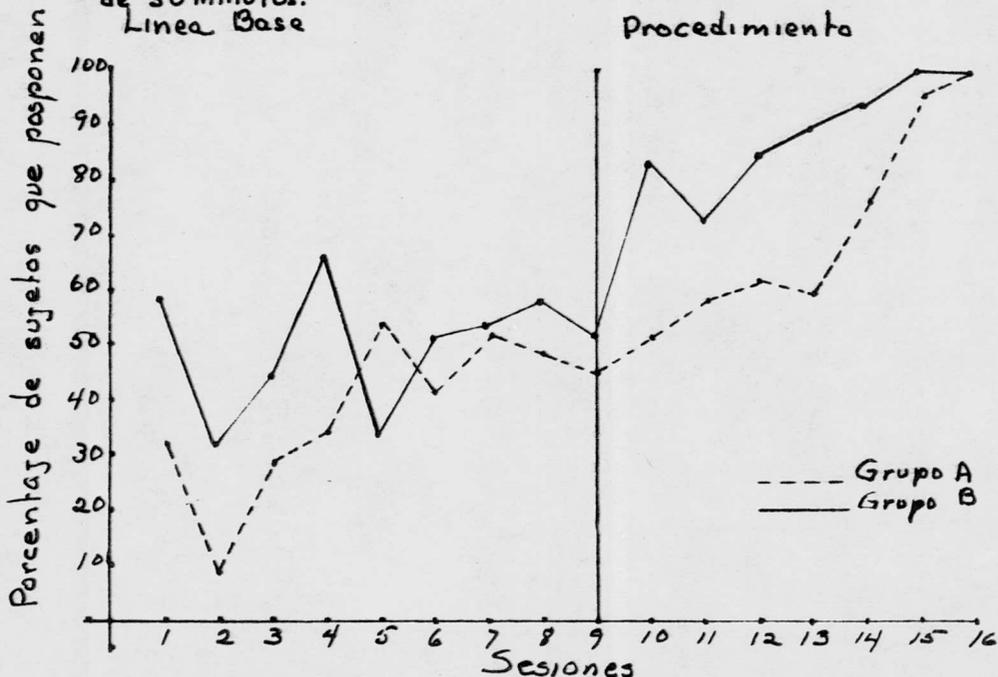


Figura 10: Comparación en la Posposición del Grupo A y el Grupo B, usando Dulces como Reforzador para un intervalo de espera de 1 día.

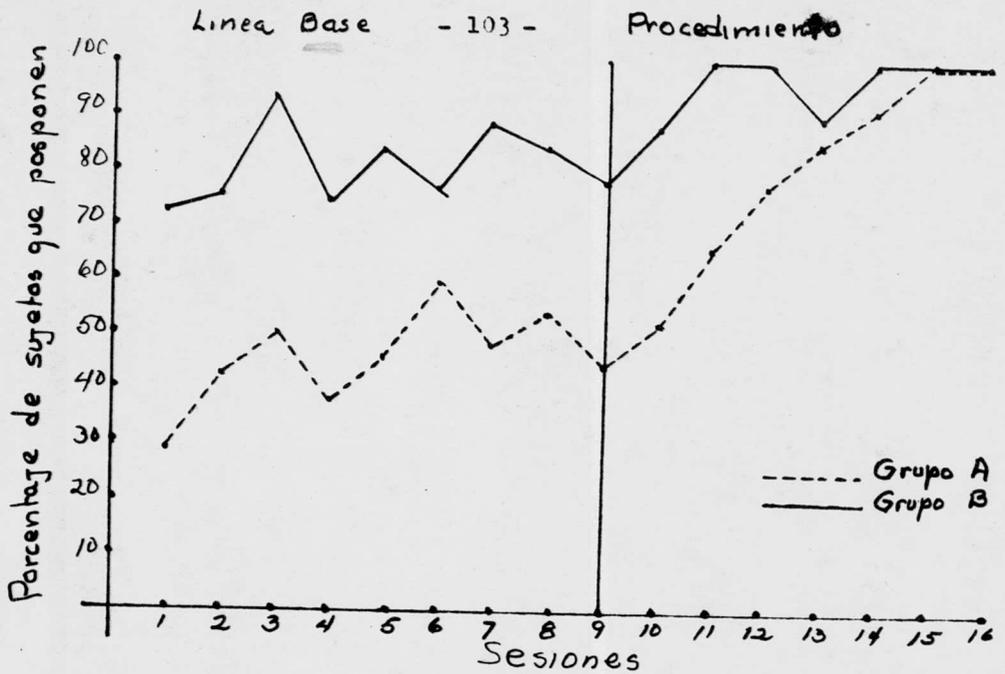


Figura 11: Comparación en la Posposición del Grupo A y el Grupo B usando Juguetes como Reforzador para un intervalo de espera de 30 min.

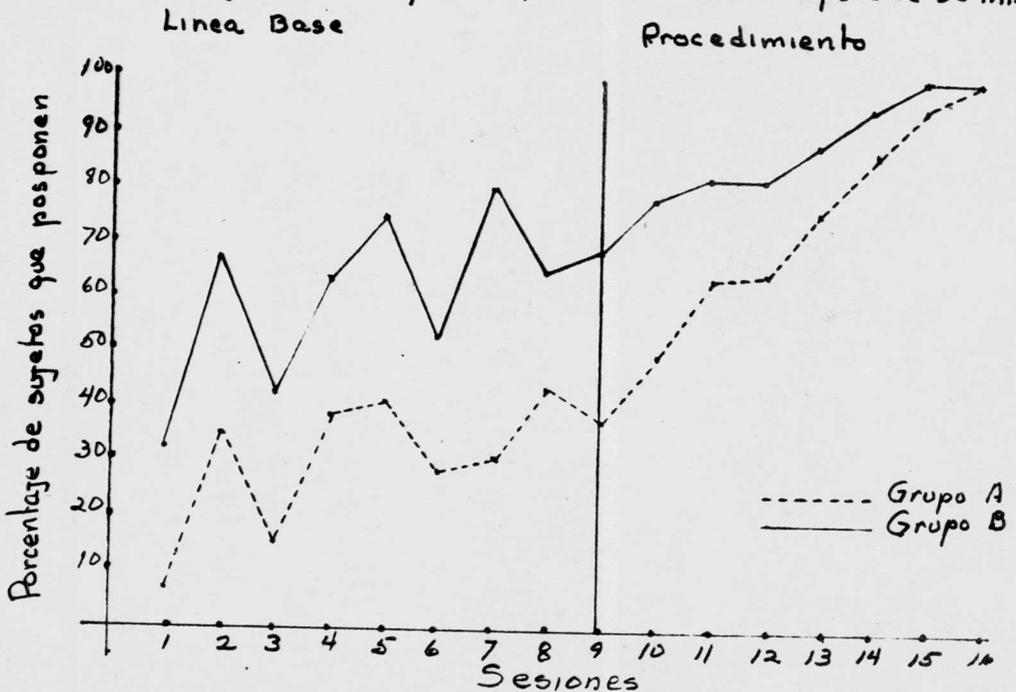


Figura 12: Comparación en la Posposición del Grupo A y el Grupo B

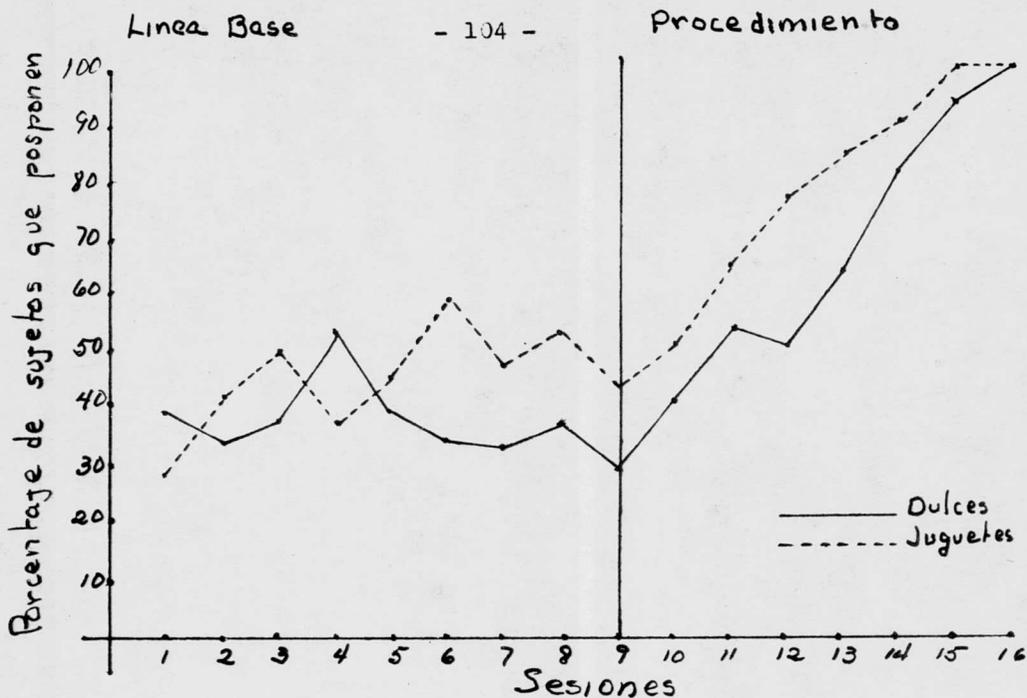


Figura 13: Posposición del Grupo A, usando Dulces ó Juguetes como Reforzador para un intervalo de espera de 30 minutos

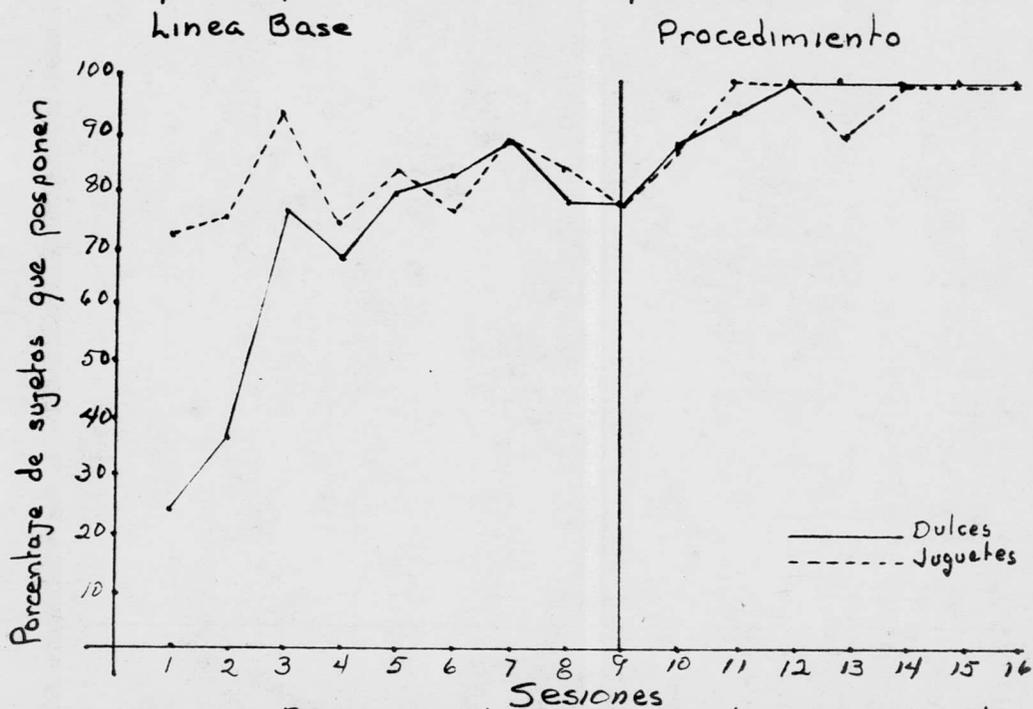


Figura 14: Posposición del Grupo B, usando Dulces ó Juguetes

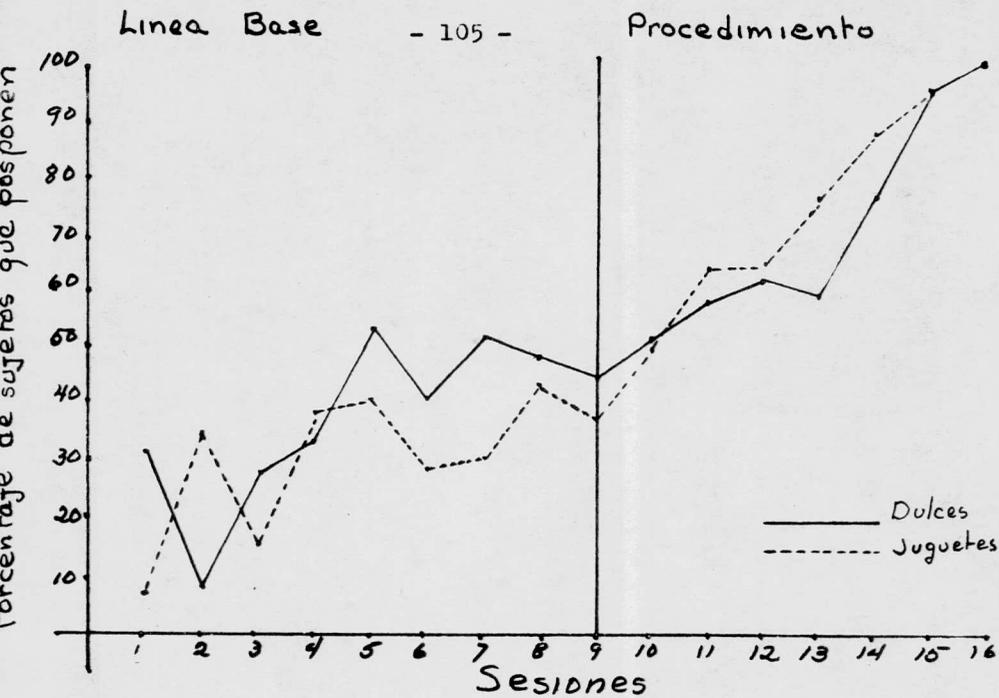
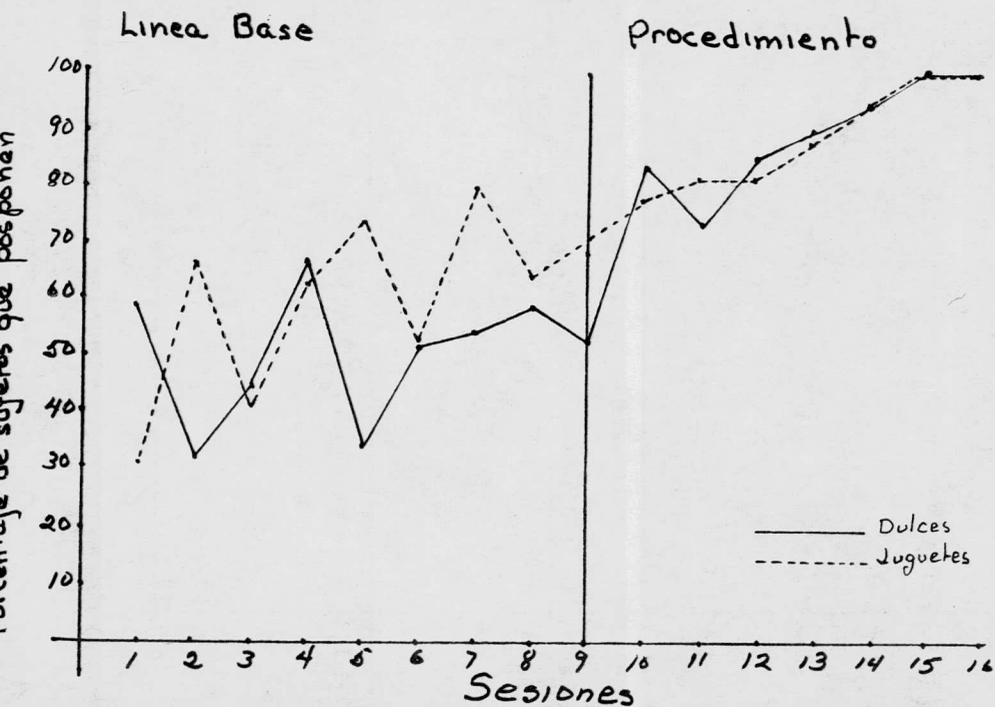


Figura 15: Posposición del Grupo A, usando Dulces o Juguetes como Reforzador para un intervalo de espera de 1 día.



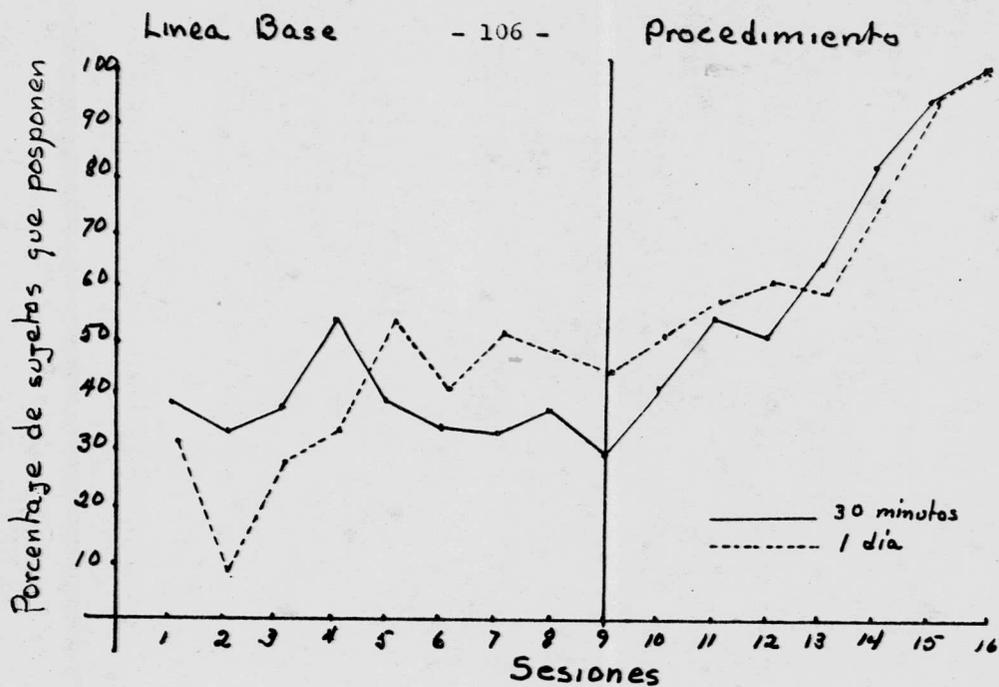


Figura 17: Posposición del Grupo A, usando Dulces como Reforzador para intervalos de espera de 30 minutos y 1 día

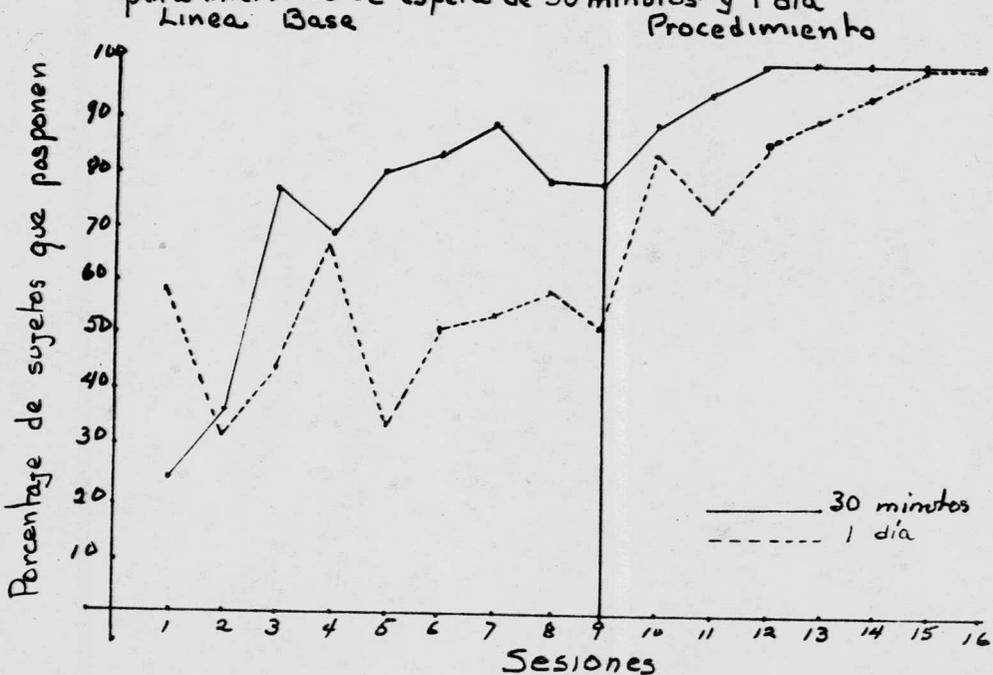


Figura 18: Posposición del Grupo B, usando Dulces, como Reforzador para intervalos de espera de 30 minutos y 1 día

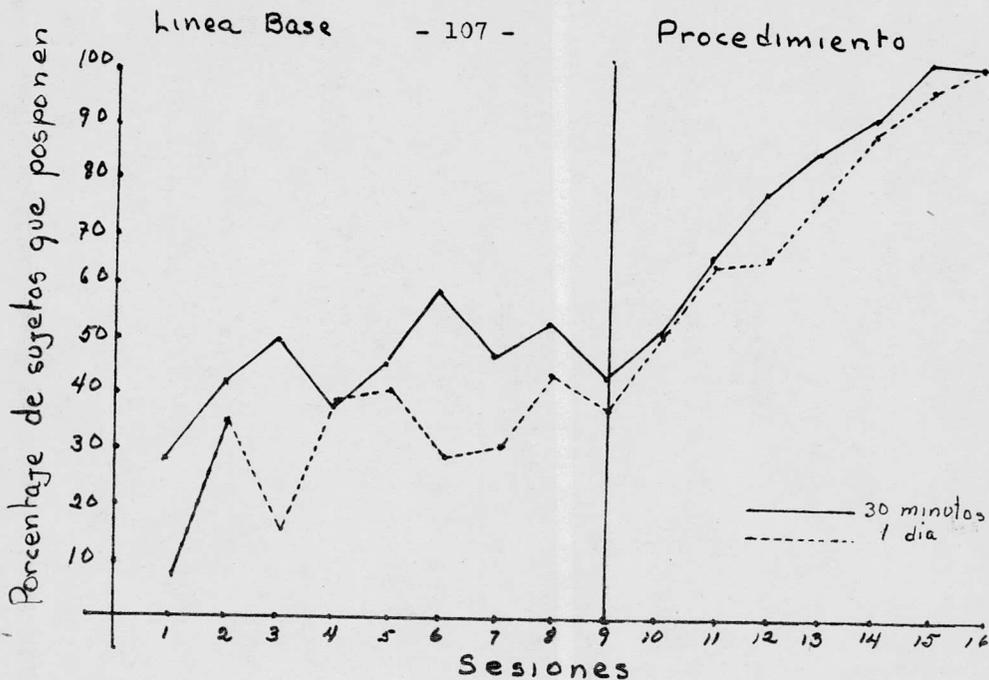


Figura 19: Pasposicion del Grupo A, usando Juguetes como Reforzador para intervalos de espera de 30 minutos y 1 dia.

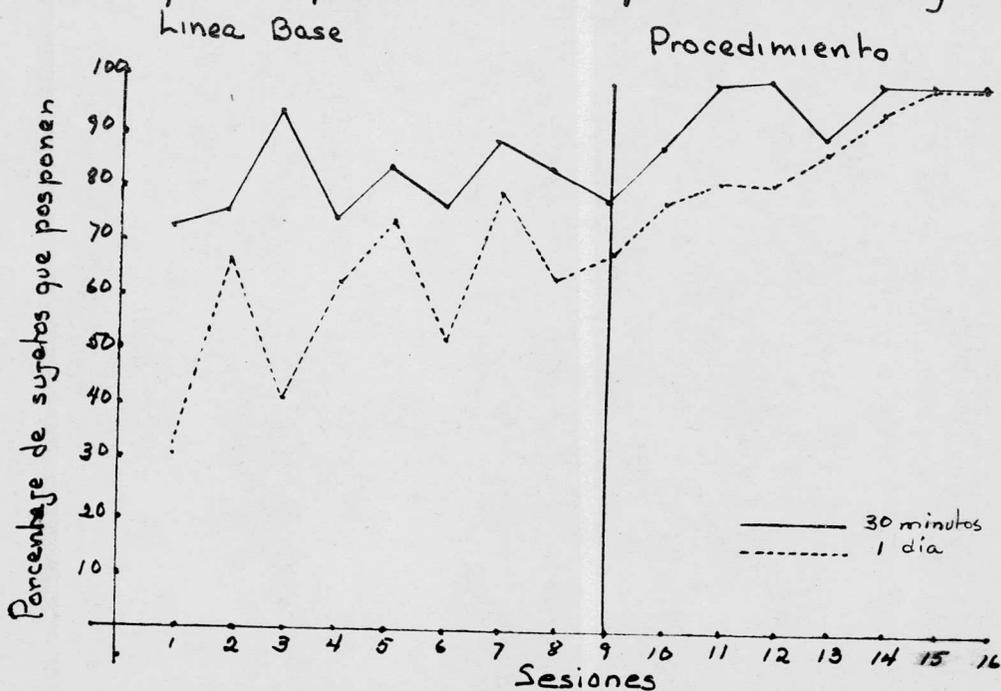


Figura 20: Pasposición del Grupo B, usando Juguetes como Reforzador para intervalos de espera de 30 minutos y 1 día.

A N E X O

Fórmula utilizada para la Recta de Mínimos Cuadrados:

$$y = a + bx$$

$$y = \bar{y} \pm \frac{\sum xy}{\sum x^2} x$$

en donde:

y = valor teórico de la frecuencia

\bar{y} = media de las frecuencias

x = desviación

$\sum x^2$ = suma de las desviaciones al cuadrado

Se pensó en realizar un análisis estadístico de los datos obtenidos en la investigación; en un principio vimos la posibilidad de realizar una prueba t, entre los promedios de posición de ambos grupos durante la línea base, la cual se descartó debido al requerimiento para que una prueba t pueda realizarse:

- a) Los datos deben de provenir de poblaciones distribuidas normalmente.
- b) Estas poblaciones deben tener la misma varianza.
- c) Las variables deben estar medidas por lo menos en una escala de intervalo.

d) Las observaciones deben de ser independientes entre sí.

Ninguno de estas condiciones se encuentran en los datos obtenido durante la investigación, por lo que se pensó en utilizar una prueba no paramétrica; después de una revisión se consideró que la más adecuada sería χ^2 , sin embargo esta prueba tampoco se ajusta a los datos debido a:

a) La experiencia es un factor que influye en la elección del reforzador, por lo que los datos obtenidos en una sesión no son independiente de los datos obtenidos en las sesiones sucesivas.

b) χ^2 determina si cada una de las variables en estudio son independientes de las otras, y solamente después de que esta prueba nos lo confirme, se justifica el uso subsecuente de un procedimiento para comprobar las siferencias significativas entre cualquier par de registros (Seigel, 1970), ya que de otra forma se capitaliza el azar y los resultados no serían confiables, por lo que con esta prueba no podemos determinar si las diferencias obtenidas entre un par de registros son estadísticamente significativas sin el riesgo de aumentar el nivel de significancia con el que se trabaje.

c) Se hicieron 4 registros para cada grupo de sujetos, al comparar 4 registros del mismo grupo la N se infla y esto invalida la prueba.

Los procedimientos estadísticos anteriores no son aplicables en este caso debido principalmente a la falta de independencia en los registros sucesivos. Esto es un problema común en muchas de las investigaciones psicológicas cuando se estudia el o los sujetos en diferentes sesiones. Si las conductas sucesivas de los sujetos fueran de hecho independiente, no sería posible desarrollar el procedimiento de moldeamiento basado en el cambio gradual de la conducta a través de sesiones consecutivas (Kratowill, 1974).

Por lo antes expuesto y la referencia que a continuación se da, se pensó que el no efectuar un análisis estadístico en ninguna forma demerita los resultados obtenidos.

Michael (1974) enumeró algunas de las razones por las que las pruebas estadísticas no son importantes en la evaluación de los datos obtenidos en investigaciones psicológicas experimentales.

1.- Los procedimientos estadísticos son técnicas para simplificar las datos adquiridos y ayudas para hacer juicios sobre las variables en estudio; pero existen otros métodos tales como gráficas, porcentajes, promedios que no presentan las dificultades expuestas anteriormente con respecto a los procedimientos estadísticos.

2.- Las pruebas de significancia son en sí misma una base incompleta para cualquier clase de juicio ya que no existe

razón para el uso generalizado de un nivel de significancia en particular como base para distinguir entre efectos reales y no reales.

3.- Debido a los controles estadísticos que se han desarrollado, de fuentes indeseables de variación en la variable dependiente, se pierden valiosos conocimientos que se adquieren en el desarrollo de los controles experimentales, ya que el control estadístico reduce en gran parte la necesidad de desarrollar control experimental

4.- Los análisis estadísticos hacen posible la investigación de mas de una variable , pero al mismo tiempo reduce la duración e intensidad en que el experimentador esta en contacto con el problema en estudio, esto trae como consecuencia la pérdida de una rica fuente de ideas para experimentaciones posteriores que es el estudio del control experimental de fuentes irrelevantes de variación.

5.- Para el uso de pruebas estadísticas es necesario que los diseños experimentales sean de determinada forma para que las pruebas de significancia puedan computarse y ésto hace que se pierda flexibilidad experimental en cuanto a los diseños.

6.- Para utilizar las estadísticas es necesario dedicar tiempo y esfuerzo a determinar cual prueba en particular es apropiada a las circunstancias y datos de un experimento ade-

cuado, a realizar la prueba estadística y aprender a interpre
tarla y restarlo al objetivo primario de interés.

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

- 1.- Bandura A. and Mahoney. "Maintenance and Transfer of - Self - Reinforcement function". Behavioral Research and Therapy, 1974, Vol. 12, 89-97.
- 2.- Bandura A. and Mischel W. "Modification of Self Imposed delay of Reward Through exposure to live and simbolic Models". Journal of Personality and Social Psychology, 1972, Vol 21, 204-218.
- 3.- Bijou S. and Baer D.M. "Psicología del Desarrollo Infantil". Editorial Trillas, 1975.
- 4.- Calvin S. Hall. "Compendio de Psicología Freudiana". Editorial Paidos, 1966.
- 5.- Chung S.H. "Effects of delayed Reinforcement in a current Situation". Journal of Experimental Analysis of Behavior" 1965, Vol. 8, 439-444.
- 6.- Freud S. "El Ello y el Yo". Obras Completas, 1923.
- 7.- Freud S. "Mas Allá del Principio del Placer" Obras Completas, 1920.
- 8.- Kanfer F. H. "The Maintenance of Behavior by Self Generated Stimuli and Reinforcement", 1970.

- 9.- Klineberg S.L. "Future time perspective and the Preference for delayed reward". Journal of Personality and Social Psychology, 1968, Vol. 8, 253-257.
- 10.- Kratchwill T. "A Further Consideration in the Application of an Analysis of Variance model for the intra-subject replication design". Journal of Applied Behavioral Analysis, 1974, Vol 7, 629-633.
- 11.- Levine M. Glass H. y Mettzaff J. "The Inhibition Process, Rorscharch Human Movement Responses and intelligence". - Journal of Consulting Psychology, 1957, Vol. 2, 41-45.
- 12.- Lewis D. and Burke C.J. "The use and Misuse of the Chi-Square Test". Psychology Bulletin, 1949, Vol. 46, 433-489
- 13.- Mahoney M. J. and Bandura A. "Self reinforcement in pigeons". Journal of Learning and Motivation, 1972, Vol. 3, 293- 303.
- 14.- Mahrer A. R. "The Role of Expectancy in delayed Reinforcement" Journal of Experimental Psychology, 1956, Vol. 52, 101-105.
- 15.- Mc Guigan. "Psicología Experimental, Enfoque Metodológico". Editorial Trillas, 1971.

- 16.- Michael J. "Statistical inference for individual organism research: mixed blessing or curse?". Journal of Applied Behavioral Analysis, 1974, Vol. 7, 647-653.
- 17.- Migler B. and Wolpe J. "Automated Self Desensitiation, a case report". Behavioral Research and Therapy, 1967, - Vol 5, 133-135.
- 18.- Mischel W. "Delayed gratification and Motivation for the Prohibited Gratification". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1964, Vol. 69, 411-417.
- 19.- Mischel W. "Delayed gratification and Need of Achievement". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, Vol. 62, 543-552.
- 20.- Mischel W. "Effects of expected delayed times on the subjective valued of reward and punishments". Journal of Personality and Social Psychology, 1969, Vol. 11, 363-366
- 21.- Mischel W. "Effects of Expectancy on working and Waiting for large reward". Journal of Personality and Social - Psychology. 1965, Vol. 2, 625-633.
- 22.- Mischel W. "Father Absence and Delayed Gratification". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, Vol. 62 411-417.

- 23.- Mischel W. "Preference for delayed reinforcement. Experimental study of a Cultural Observation". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1958, Vol. 56, 57-61.
- 24.- Mischel W. "Preference for delayed reinforcement and Social Responsibility". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, Vol. 62, 1 - 7.
- 25.- Mischel y Ebbesen. "Cognitive and Attentional Mechanism in delayed gratification". Journal of Social Personality Psychology, 1972, Vol. 21, 204-218.
- 26.- Mischel W. and Metzner. "preference for delayed reward as a function of age, intelligence and lenght of delayed interval". Journal of Abnormal and Social Psychology, 1962, Vol. 64, 425-431.
- 27.- Morries L. and Thomas C. "Treatrment of Phobias by a Self Administred Desensitasion Technique". Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry, Vol. 4, 397-399.
- 28.- Newrenberg and Michael. "Behavioral Modification in Clinical Psychology". Autorregulación: investigaciones, Publicaciones y Especulaciones. Appleton, 1970.
- 29.- Piaget J. "Seis Estudios de Psicología." B arral Editores 1971.

- 30.- Piaget J. y Inhelder B. 
Ediciones Morata S. A., 1971.
- 31.- Piaget J. "The Moral Judgement of the Child". Editorial
Morata, 1970.
- 32.- Rachlin H. and Green L. "Commitment, Choice and Self Control". Journal of Experimental Analysis of Behavior. -
Vol. 17, 15-22, 1972.
- 33.- Rimm y Masters. "Behavior Therapy". Empirical Findings,
1974, 274-287.
- 34.- Siegel S. "Estadística no Paramétrica, aplicada a las -
ciencias de la conducta". Editorial Trillas, 1974.
- 35.- Singer J. L. "Delayed Gratification and Ego development
Implications for Clinical and Experimental Research". -
Journal of Consulting Psychology, 1955, Vol. 19, 259- 287
- 36.- Shybut A. "Delayed gratification and Severity of Psy-
chology disturbance among hospitalized psychiatric pa-
cients. Journal of Consulting and Clinical Psychology,
1968, Vol, 32, 462-468.
- 37.- Spivack, Levine y Sprigle. "Intelligence Test Performan-
ce and the delayed function of the Ego". Journal of Con

sulting Psychology, 1959, Vol. 23, 2, 428-431.

38.- Thorensen and Mahoney. "Behavioral Self Control". New York Editorial, 1972.

39.- Logan A. Frank. "decision Making by Rats: Uncertain outcome choices". Journal of Comparative and Physiological Psychology, 1965, Vol. 59, 246-251.